DROITS DE PASSAGE :
ANALYSE DE TRAVAUX DE RECHERCHE CHOISIS SUR L'ENSEIGNEMENT DES ANNÉES DE TRANSITION

Chercheurs principaux
ANDY HARGREAVES
LORNA EARL

Adjoint de recherche
MARGARET OLDFIELD

Assistants de recherche
MICHAEL FOLEY
TIIU RAUN

ROS REID
VOULA SAMARA
JOYCE SCANE

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Les opinions qu'y expriment les auteurs sont les leurs et ne coïncident pas forcément avec celles du ministère.

Ontario

DROITS DE PASSAGE : ANALYSE DE TRAVAUX DE RECHERCHE CHOISIS SUR L'ENSEIGNEMENT DES ANNÉES DE TRANSITION

Chercheurs principaux
ANDY HARGREAVES
LORNA EARL

Adjoint de recherche
MARGARET OLDFIELD

Assistants de recherche
MICHAEL FOLEY
TIIU RAUN
BOB REID
VOULA SAMARA
JOYCE SCANE

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

91-01363/

IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1990

On peut commander d'autres exemplaires de ce document a l'une des adresses suivantes:

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 965-6015
(sans frais) 1-800-268-7540
(sans frais si votre indicatif
régional est le 807) Demandez
le Zénith 67200 au ou à la
téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées
d'un chèque ou mandat de poste rédigé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Hargreaves, Andy.
  Droits de passage

Publié aussi en anglais sous le titre: Rights of
passage.
ISBN 0-7729-7701-1

1. Enseignement primaire. 2. Enseignement secondaire.
3. Articulation (Education) 4. Écoles moyennes.
I. Earl, Lorna M. (Lorna Maxine), 1948- .
II. Ontario. Ministère de l'éducation. III. Titre.

LB1626.H37 1990 373.2'36 C90-092547-7

REMERCIEMENTS

Nous disposions d'une période de temps relativement courte pour effectuer cette analyse et nous sommes reconnaissants au grand nombre de gens qui nous ont soutenus dans nos efforts pour recueillir, compiler et étudier les nombreux documents qui existent sur le sujet.

- Marian Press, du service de recherche et d'information sur l'éducation de l'IEPO, s'est chargée d'effectuer et de coordonner les recherches informatisées en direct pour le projet.

- M. John Ainley, du conseil australien de recherche en éducation, nous a communiqué sans délai un excellent compte rendu des travaux publiés sur les années de transition en Australie et en Nouvelle-Zélande.

- Avina Skolnik a effectué un magnifique travail de secrétaire, non seulement au niveau de la frappe et de l'enregistrement du matériel utilisé pour le projet ainsi que du rapport final, mais aussi au niveau de la coordination et de la liaison avec une équipe vaste et dispersée.

- Clara Ho et Margaret Jackson, du centre de recherche du conseil de l'éducation de Scarborough, ont fourni aide et conseils techniques.

- Divers membres de l'Association of Educational Researchers of Ontario (AERO) nous ont communiqué un grand nombre de documents en provenance des conseils scolaires de l'Ontario.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

REMERCIEMENTS iii

TABLE DES MATIÈRES v

CHAPITRE UN - GENÈSE DU PROJET 1
Objectif du projet 2
Méthodologie 5
Contexte 6
Hypothèses de base 11
Structure du rapport 15

CHAPITRE DEUX - DEUX CULTURES SCOLAIRES? 19
Les caractéristiques et les besoins des jeunes adolescents 20
Qu'est-ce que l'adolescence? 20
Développement et maturation au cours de l'adolescence 21
Identité et valeurs des adolescents 22
Variations parmi les adolescents 26
Résumé des caractéristiques et des besoins des adolescents 27
Les cultures scolaires 30
La transition comme « rite de passage » 30
Deux cultures scolaires? 32
La culture de l'école élémentaire 37
La culture de l'école secondaire 43
Transition et continuité 57

CHAPITRE TROIS - LE PROCESSUS DE TRANSITION 61
Les problèmes associés à la transition 62
L'anxiété 63
L'adaptation 70
La continuité du programme d'études 74
Résumé - Problèmes associés à la transition 77
Réponses aux problèmes associés à la transition 77
Le choix de l'école secondaire 78
La planification, la communication et le travail conjoint 80
La tenue des dossiers scolaires 87
Les programmes d'initiation 90
La réorganisation des établissements 94
La restructuration de l'école secondaire 98
Résumé - Réponses aux problèmes associés à la transition 108

CHAPITRE QUATRE - LE PROGRAMME D'ÉTUDES ET L'ENSEIGNEMENT . . 111
Le problème du programme d'études 112
Le problème de la pertinence 116
Le problème de l'imagination 119
Le problème du défi 121

TABLE DES MATIÈRES (Suite)

PAGE

CHAPITRE QUATRE (Suite)
- Résumé - Les problèmes associés au programme d'études 123
- La restructuration du programme d'études 123
- Antécédents 123
- L'orientation intellectuelle de l'école secondaire 126
- Résumé - L'orientation intellectuelle 132
- Le programme de base 134
- Critères pour justifier l'adoption d'un programme de base 134
- Structure du programme de base 140
- Résumé - Le programme de base 151
- Les stratégies pédagogiques 152
- Enseignement en équipe 153
- Cours interdisciplinaires et mini-options 156
- Apprentissage coopératif 157
- Styles d'apprentissage 160
- Formation professionnelle inspirée de l'expérience 160
- Résumé - Les procédés pédagogiques 163
- Conclusions et répercussions 163

CHAPITRE CINQ - L'ÉVALUATION 173
- L'évaluation 174
- Définition de l'évaluation 178
- Objectifs de l'évaluation 181
- Les types d'évaluation traditionnels 186
- Les effets de l'évaluation traditionnelle 188
- Les techniques d'évaluation traditionnelles et les objectifs de l'évaluation 202
- Les stratégies d'évaluation diverses 206
- Évaluation basée sur la performance 211
- « Portefeuilles » et dossiers personnels 217
- Livrets scolaires 221
- Conclusions 227

CHAPITRE SIX - LES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES 229
- Les écoles franco-ontariennes 230
- Historique 230
- Contexte : Attitudes et pressions de la communauté 232
- Adolescence et transition 239
- Programme d'études et instruction 242
- Évaluation 248
- Conclusion 250

CHAPITRE SEPT - LES PROBLÈMES ASSOCIÉS AUX ANNÉES 251
- DE TRANSITION: LES DROITS DE PASSAGE 251
- Contexte 253
- Adolescence et transition 254
- Programme d'études et enseignement 258
- Évaluation 260
- Conclusion et répercussions 266
- Références 269

CHAPITRE UN

GENÈSE DU PROJET

OBJECTIF DU PROJET

Lorsque ce contrat de recherche leur a été accordé, en novembre 1989, les chercheurs principaux se sont réunis pour décider comment procéder, avec une équipe de cinq agents et adjoints de recherche, pour effectuer une analyse des travaux publiés sur le sujet. En consultation avec le personnel du ministère, ils ont établi que l'analyse porterait sur ce qui suit :

- Les principales caractéristiques des écoles élémentaires et des écoles secondaires et leur impact sur l'apprentissage et le développement des élèves. L'objectif était de définir d'où venaient et où allaient les élèves des années de transition et de quelle transition il s'agissait.

- Le processus de transition lui-même, tel qu'il est perçu et vécu par les élèves et tel qu'il est géré par les enseignants et les administrateurs.

- Le programme d'études des années de transition -- particulièrement les problèmes associés au principe du programme de base, les critères qui le sous-tendent et les formes particulières qu'il peut prendre.

- Les stratégies d'évaluation innovatrices qui s'intègrent au processus d'apprentissage et le soutiennent au cours des années de transition par opposition à celles qui ne constituent qu'un jugement que l'on porte sur les élèves une fois l'apprentissage terminé.

L'équipe de recherche était également chargée d'examiner les problèmes associés à l'enseignement en français dans les écoles de langue française en Ontario et leurs répercussions sur les années de transition. Une analyse des recherches effectuées dans ce domaine est donc présentée au chapitre six.

Nous avons délibérément exclu de l'analyse deux secteurs de recherche qui sont par ailleurs d'une grande importance pour les années de transition. Nous n'avons pas traité séparément la question du programme de l'orientation parce qu'elle fait l'objet d'un projet parallèle du ministère et nous n'avons pas non plus analysé toutes les publications pertinentes sur la division et la non-division par niveaux de difficulté, étant donné le nombre d'analyses qui existent sur le sujet en Ontario (p. ex. Earl et al., 1989; Leithwood, Lawton et Hargreaves, 1988). Nous abordons effectivement les questions du programme de l'orientation et de la réduction des niveaux de difficulté à un seul niveau dans ce rapport, mais seulement dans la mesure où elles se trouvent liées à d'autres innovations comme le programme de base et les nouvelles stratégies d'évaluation.

Étant donné le temps dont nous disposions pour mener ce projet à bien et l'ampleur des questions qui y sont traitées, notre analyse est nécessairement sélective plutôt qu'exhaustive. Elle vise à identifier les thèmes essentiels qui se dégagent de chaque secteur de recherche. L'équipe de travail a concentré ses recherches sur le Canada, les États-Unis et la Grande-Bretagne. M. John Ainley, du conseil australien de recherche en éducation, a été engagé à titre de conseiller et chargé de compiler et d'analyser les travaux de recherche sur le passage à l'école secondaire en Australie et en Nouvelle-Zélande. Nous avons également examiné certaines des recherches effectuées dans d'autres pays, dans

la mesure où nous avons pu surmonter les problèmes d'accessibilité et les difficultés linguistiques.

Bien qu'une analyse comme celle-ci dépende dans une large mesure des journaux professionnels et qu'une grande partie des recherches vraiment actuelles n'aient pas encore été publiées à cause des délais de publication, nous pensons que nous avons réussi à explorer une bonne partie des réflexions les plus récentes sur la question. Une chose nous inquiète cependant. Les recherches effectuées depuis le début des années quatre-vingts indiquent clairement que les écoles secondaires sont en pleine évolution. Nous avons essayé d'indiquer les secteurs où les changements sont évidents dans les écoles de l'Ontario, mais nous sommes conscients du fait qu'il en existe peut-être beaucoup plus qui n'ont pas fait l'objet de publications. Bien que nous connaissions de nombreux cas d'innovation en Ontario, nous n'avons pu recueillir, dans le peu de temps dont nous disposions, que peu de données sur l'étendue et l'efficacité de ces pratiques. En conséquence, cela nous a conduit, dans bien des cas, à travailler plus que nous ne le souhaitions à partir des travaux publiés à l'extérieur de l'Ontario.

Nous mettons donc les lecteurs en garde contre toute généralisation des résultats de recherche rapportés dans ces publications. Tant que l'on ne disposera pas de données plus complètes sur les années de transition en Ontario, nous demandons à nos lecteurs d'examiner avec circonspection le matériel présenté ici à la lumière de leurs connaissances et de leurs expériences personnelles.

Nonobstant cette mise en garde, plusieurs projets de recherche entrepris pour le ministère parallèlement au présent travail fourniront certaines données sur la nature et la distribution des innovations dans les écoles de l'Ontario. Nous espérons que ce document servira de catalyseur dans les écoles de l'Ontario pour stimuler les débats et les évaluations, encourager les publications, fixer des objectifs pour l'amélioration des écoles et identifier les recherches à poursuivre.

MÉTHODOLOGIE

Pour effectuer cette analyse, nous avons eu recours à quatre méthodes fondamentales :

- Importantes recherches en bibliothèque, y compris des recherches informatisées à partir de systèmes comme ERIC, EDUQ, ONTERIS, Sociology Abstracts et Psychology Abstracts, ainsi que des recherches dans les catalogues imprimés, les journaux professionnels et autres sources documentaires.

- Acquisition de matériel auprès de divers centres, associations et établissements associés d'une façon ou d'une autre aux années de transition, notamment l'American National Middle Schools Association, le Center for Early Adolescent Education in Chapel Hill, Caroline du Nord, la Saskatchewan Middle Years Association et le Centre for Research on Elementary and Middle Schools de l'Université Johns Hopkins.

- Recueil d'un certain nombre de rapports locaux et de documents produits à titre privé par certains conseils scolaires dans la province et dans l'ensemble du Canada.

- Engagement d'un conseiller, M. John Ainley, en Australie, chargé d'identifier et d'analyser les publications sur les années de transition en Australie et en Nouvelle-Zélande.

Tous les articles ont été enregistrés sur une formule bibliographique normalisée indiquant l'auteur(e), la date, la source, l'éditeur(trice), la nature du matériel (p. ex. rapport de recherche ou livre), le sujet couvert, le pays examiné, un résumé des résultats et une évaluation des conclusions et des répercussions, le cas échéant.

Le rapport principal ne donne pas le détail des conclusions des projets individuels. Il prend plutôt la forme d'un vaste compte rendu narratif, avec citation des travaux en rapport avec ce qui est exposé.

CONTEXTE

Les recommandations du comité spécial et les déclarations du Discours du Trône n'ont pas surpris le milieu de l'éducation de l'Ontario. En fait, ce sont les changements dont l'éducation a été le théâtre en Ontario depuis 1950 qui ont contribué à ces décisions et un grand nombre d'initiatives connexes ont déjà été

prises ces dernières années dans les écoles de l'Ontario.

L'Ontario a connu jusqu'ici un système scolaire fortement structuré avec une différenciation marquée entre les paliers élémentaire et secondaire.

- Au cours des années cinquante, l'éducation élémentaire allait du jardin d'enfants à la 8e année et l'éducation secondaire de la 9e à la 13e année. La plupart des élèves étaient orientés vers un emploi dès le début de leurs études et seuls quelques-uns étaient formés pour entrer dans des établissements d'enseignement supérieur.

- Au cours des années soixante, le rapport Living and Learning (Hall et Dennis, 1968) a ouvert la voie à une forme d'éducation élémentaire très différente. Il préconisait un changement d'orientation fondamental visant à offrir à tous les élèves un accès égal à des expériences d'apprentissage appropriées ainsi qu'un apprentissage continu centré sur l'enfant à base de recherche et de découverte individuelles. À l'issue de ce changement d'orientation philosophique, une évolution a commencé à se dessiner dans l'enseignement prodigué dans les écoles élémentaires de l'Ontario. Les choses se sont précisées lorsqu'au cours des années soixante-dix, les documents du ministère intitulés La formation aux cycles primaire et moyen et Les années de formation ont invité les enseignants à mettre en pratique dans la classe les recommandations du rapport Hall-Dennis. L'Ontario a commencé à construire des écoles élémentaires à aires ouvertes et l'apprentissage centré sur l'enfant est devenu le thème d'un bon nombre de discussions et de stages de formation en cours d'emploi. Par contre, il y a

juste et une sensibilité profonde et à acquérir un comportement avisé ».

- EOCIS indiquait que les cours pouvaient être dispensés à trois niveaux de difficulté différents -- fondamental, général et avancé -- pour veiller à ce que tous les élèves reçoivent un enseignement approprié. Pour donner aux élèves toutes les chances d'accès possibles, on y insistait également sur le fait que les élèves pouvaient prendre un cours à plus d'un niveau de difficulté.

- À l'issue de la publication de EOCIS, la plupart des écoles et des conseils scolaires ont fait porter leurs efforts sur les détails concrets de la mise en oeuvre de ses recommandations. On s'est attaché à organiser les emplois du temps, à identifier les crédits acceptables, à élaborer des codes de conduite et à rédiger de nouvelles directives et/ou de nouvelles descriptions de cours. En même temps, la plupart des conseils scolaires ont mis en place des « comités du niveau général » et ont commencé à chercher des moyens d'améliorer l'éducation secondaire à l'intention des élèves non intellectuels.

- La province de l'Ontario a elle-même beaucoup évolué au cours des dernières années. Dans la société contemporaine, les écoles doivent répondre à un grand nombre d'attentes et d'opinions rivales à une époque où l'éducation est de plus en plus importante pour avoir accès à l'emploi. La population est en passe de devenir culturellement très diverse, les femmes mariées travaillent en plus grand nombre, les élèves occupent davantage d'emplois à

temps partiel et les attentes des employeurs et des parents sont de plus en plus variées, ce qui pose des défis supplémentaires au système d'éducation.

- Au cours des années quatre-vingts, le ministère s'est attaché au problème de l'abandon scolaire sur lequel il a fait faire plusieurs recherches. En outre, George Radwanski a été chargé d'effectuer une étude intitulée Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario (1987).

- Environ à la même époque, le ministère a distribué aux écoles et aux conseils scolaires un guide de référence intitulé La gestion des programmes scolaires (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988a). Ce document ainsi qu'un autre intitulé en anglais Planned Educational Change: A Manual for CRDI Concepts and Procedures (Leithwood, 1986), ont donné aux éducateurs un cadre de réflexion et d'organisation du changement au sein des écoles.

- Il semble que des changements soient effectivement survenus, ces dernières années, dans les écoles de l'Ontario. La plupart des conseils scolaires ont adopté à tous les niveaux une philosophie centrée sur l'enfant, au moins en principe et les écoles élémentaires ont cherché à se donner une orientation plus globale. De nombreux conseils scolaires ont créé des écoles intermédiaires dans un effort pour répondre aux besoins particuliers des jeunes adolescents. Les écoles secondaires s'intéressent moins au renouvellement du programme d'études et davantage à la mise en oeuvre non seulement de directives spécifiques mais aussi de procédés d'enseignement innovateurs et variés (Earl, 1989a). Un grand nombre de documents ont été publiés non par le ministère ni par un éditeur de l'extérieur mais par des

enseignants en cours d'emploi, avec pour objectif spécifique d'aider les autres enseignants à étendre et à diversifier leur répertoire de compétences (p. ex., en anglais, « Making the Grade », « The General Store », « Together We Learn », « The Writer's Craft », « Modules 4MAT »). Les journées de perfectionnement professionnel, les congrès et les comités constitués au sein des écoles prennent pour thèmes des questions comme les programmes d'études intégrés, l'apprentissage coopératif en petits groupes, les styles d'apprentissage et les techniques d'évaluation diverses.

- En même temps, le taux d'abandon scolaire reste relativement stable (bien qu'il soit extrêmement difficile d'obtenir des chiffres exacts) et les élèves sont de plus en plus nombreux à choisir des cours de niveau avancé.

C'est dans ce contexte que les éducateurs de l'Ontario ont reçu les recommandations du comité spécial et du Discours du Trône.

HYPOTHÈSES DE BASE

Cette analyse des recherches et des publications sur les programmes et services innovateurs à l'intention des élèves des années de transition est basée sur les trois hypothèses de base suivantes :

- **Les programmes et services offerts au cours des années de transition doivent être basés essentiellement sur les caractéristiques et les besoins des jeunes adolescents.**

Cela signifie que ces programmes et ces services ne doivent pas être le simple produit de la tradition historique qui est à l'origine de notre idée actuelle de ce qui constitue des matières scolaires « convenables » (Goodson, 1988; Tomkins, 1986) et des stratégies d'enseignement valides et rentables (Cuban, 1984; Curtis, 1988; Westbury, 1973). Cela signifie également que les programmes et les services des années de transition ne doivent pas être élaborés essentiellement en fonction du programme d'études et des exigences de ce qui va suivre au cours des années de spécialisation, comme c'est actuellement le cas (Stillman et Maychell, 1984; Gorwood, 1986; Hargreaves, 1986). Les différentes étapes et les différents secteurs du système d'éducation devraient plutôt fonctionner à égalité et faire de l'éducation un processus continu qui réponde effectivement aux besoins des jeunes à chaque étape de leur développement.

Nous partons donc du principe que l'objectif principal des années de transition n'est pas de préparer les élèves à l'enseignement secondaire mais de contribuer à faire de l'éducation un processus continu qui réponde aux besoins personnels, sociaux, physiques et intellectuels des jeunes à chaque étape particulière de leur développement.

- **Les différents aspects du système d'éducation (c.-à-d. le programme d'études, l'enseignement, l'orientation, l'évaluation et le perfectionnement du personnel) doivent être considérés comme constituant les différentes parties d'un système intégré et non comme des sous-systèmes isolés, chacun avec sa propre logique, ses propres traditions et ses intérêts particuliers.**

Il ne sert pas à grand chose d'encourager les enseignants à aborder l'enseignement avec plus de souplesse et à accorder davantage d'importance aux apprenants s'ils continuent à travailler dans le cadre de systèmes d'évaluation traditionnels basés sur les faits et les jugements. Ce n'est pas la peine de leur demander de prendre des risques dans le domaine de la pédagogie tant qu'ils devront suivre le détail de programmes-cadres chargés dont ils doivent à tout prix couvrir le contenu. Il est vain d'inviter tous les enseignants des années de transition à mieux assumer la charge du développement personnel et social de leurs élèves tant que les responsabilités de ce qu'on entend actuellement par orientation ne seront pas mieux distribuées dans toute l'école (Hargreaves et al., 1988; Lang, 1985).

En d'autres termes, nous partons du principe que, pour qu'il y ait véritablement amélioration, il faut aborder les programmes et les services des années de transition comme un système intégré; que le programme d'études, le système d'évaluation, l'enseignement, l'orientation, le perfectionnement professionnel et le reste doivent être examinés ensemble pour voir de quelle manière ils peuvent favoriser l'apprentissage et le développement des jeunes adolescents.

- **Tous les changements prévus et mis en oeuvre doivent être basés sur les théories et les principes actuels en matière de changement dans le domaine de l'éducation et en tenir compte** (Fullan, 1982, publication à venir; Leithwood (éd.), 1986).

Il n'est pas trop difficile de prescrire des changements simples et relativement superficiels, comme l'adoption d'un nouveau programme-cadre, l'installation d'ordinateurs, la réduction de la taille des classes ou la fusion des niveaux de difficulté. Il est moins simple de mettre en oeuvre des changements complexes et durables, comme l'adoption de nouveaux procédés d'enseignement ou l'augmentation de l'attention accordée aux besoins personnels et sociaux des élèves (Miles et Huberman, 1984). Cela suppose que les enseignants ne changent pas parce qu'on leur a dit de changer, ou même à l'issue de journées de formation rapide en cours d'emploi (Fullan et Hargreaves, publication à venir). Cela suppose que l'intérêt des enseignants pour le changement, leur volonté de changer et leur réponse au changement sont intimement liés à leur développement personnel et professionnel (Hunt, 1987), dans la mesure où leurs collègues, leurs directeurs et leurs écoles, dans leur ensemble, constituent un milieu propice au changement. C'est dans ce type d'école que le changement est le plus efficace et non lorsqu'il est vu comme un problème à régler, une anomalie à faire disparaître ou un incendie à éteindre. Des changements particuliers sont plus faciles à mettre en oeuvre dans les écoles où les enseignants voient l'amélioration continue comme faisant partie de leurs obligations professionnelles générales (Little, 1984; Rosenholtz, 1989). Nous partons donc du principe que, pour que le changement que nous apporterons aux années de transition soit efficace, c'est-à-dire complexe et durable comme tout changement véritable, il faut aborder les questions plus profondes et plus générales du perfectionnement professionnel, du leadership et de la culture des écoles, en voyant ces dernières comme des communautés de soutien qui visent à une amélioration continue. Sinon, on risque de ne pas dépasser le stade des prescriptions sur papier.

STRUCTURE DU RAPPORT

Le rapport comprend six chapitres après la présente introduction. Dans le chapitre 2, nous examinons les caractéristiques et les besoins des jeunes adolescents, la nature de la transition que représente le début de l'adolescence pour les jeunes, au niveau personnel, dans les rapports sociaux et à l'école, et les types d'organisation et de culture scolaires associés aux écoles élémentaires et secondaires entre lesquels les élèves sont en transition pendant cette période de leur vie. Nous passons en revue les caractéristiques et les besoins des élèves des années de transition et nous examinons dans quelle mesure et de quelle façon l'organisation et la culture des écoles élémentaires et secondaires répondent à ces besoins.

Le chapitre 3 porte sur le processus de transition lui-même. Nous y analysons les recherches effectuées sur l'expérience du passage à l'école secondaire, sur la nature et la durée chez les élèves des anxiétés qui précèdent et qui accompagnent cette expérience, sur le degré de continuité et de discontinuité qui caractérise le changement d'école et sur les aspects désirables et indésirables de ces continuités et discontinuités. Le reste du chapitre est consacré à une description et à une évaluation des programmes et des innovations qui ont été tentés ou proposés en Ontario et ailleurs pour gérer et améliorer l'expérience de la transition chez les jeunes.

Le chapitre 4 traite du programme d'études des années de transition. Nous y analysons les origines et les effets du programme d'études actuel des écoles secondaires et nous examinons dans quelle mesure il répond aux besoins des

élèves des années de transition. Nous examinons les avantages et les inconvénients d'un programme de base ainsi que les critères qui sous-tendent différents types de programmes de base. Dans ce chapitre, le programme d'études n'est pas considéré de façon isolée, comme s'il s'agissait de quelque chose d'autonome. L'organisation du programme d'études ayant des répercussions sur bien d'autres aspects de l'école qui influencent la qualité de l'éducation dispensée aux élèves au cours des années de transition (p. ex. regroupements, possibilités de counselling et nombre de contacts avec les enseignants), ce chapitre comprend une discussion sur les rapports entre le programme d'études et les autres aspects de l'école. Le chapitre 4 traite également des procédés pédagogiques appropriés pour les années de transition.

Le chapitre 5 traite de l'évaluation. L'évaluation est l'activité que l'on accuse souvent de quasiment tout réglementer à l'école. Nous commençons par passer en revue les différents objectifs de l'évaluation ainsi que les différentes techniques utilisées pour les atteindre. Nous examinons ensuite les méthodes d'évaluation les plus utilisées actuellement pour définir dans quelle mesure elles aident à répondre ou elles empêchent de répondre aux besoins des élèves des années de transition. Nous décrivons enfin plusieurs méthodes d'évaluation originales qui ne sont pas isolées du processus d'apprentissage mais s'y intègrent -- et constituent un élément central du processus d'apprentissage lui-même.

Dans le chapitre 6, nous examinons les problèmes associés à l'enseignement en français dans les écoles de langue française en Ontario et leurs répercussions sur les années de transition.

Le chapitre 7 est un résumé des résultats de l'analyse et permet d'identifier les problèmes clés qui pourraient faire l'objet de délibérations ainsi que les questions qui requièrent des recherches plus approfondies.

Certains lecteurs s'étonneront peut-être du fait qu'il n'y a pas de chapitre séparé sur la division ou la non-division par niveaux de difficulté et sur les regroupements d'élèves en général. Cela est dû en partie à une raison pratique. Comme nous l'avons mentionné, il existe déjà ailleurs des analyses approfondies de publications sur le sujet. Mais il y a aussi une raison plus profonde. À bien des égards, la question des niveaux de difficulté constitue une distraction par rapport aux questions fondamentales, à savoir la prestation de services adéquats aux élèves des années de transition et l'offre à tous les élèves d'occasions d'apprentissage suffisantes. Quand on parle de niveaux de difficulté, il s'agit souvent tout au plus de décider quels élèves mettre dans quelle salle. L'une des raisons pour lesquelles une grande partie des recherches sur les effets du décloisonnement des niveaux de difficulté sur le rendement scolaire ne sont guère concluantes, c'est que l'on ne se penche pas sur la question de savoir quoi faire avec les élèves une fois qu'ils sont dans ladite salle. Les élèves des classes regroupées peuvent apprendre des choses diverses de bien des façons différentes. Le décloisonnement leur donne l'occasion d'apprendre ces choses ensemble. Les questions vraiment critiques qui se posent à leur égard concernent <u>ce qu</u>'on leur enseigne (le programme d'études) et <u>comment</u> on le leur enseigne (la pédagogie). Ce n'est pas tant la <u>gestion</u> de la fusion qui est importante que sa <u>signification</u> pour ceux qui travaillent avec des classes regroupées. C'est pour cette raison que nous voyons la réduction des niveaux de difficulté comme une question préliminaire ou subsidiaire et que nous

encourageons nos lecteurs à la dépasser pour aborder les questions essentielles du programme d'études et de l'instruction. Tant que l'on ne sera pas tombé d'accord sur les politiques relatives au programme d'études et à l'enseignement, il ne servira à rien de discuter de la fusion. En termes de politique, la fusion des niveaux de difficulté est maintenant un fait accompli. Le moment est venu de poursuivre. Cette analyse a pour objet d'aider la communauté enseignante dans ce processus difficile et cependant extrêmement important.

CHAPITRE DEUX

DEUX CULTURES SCOLAIRES?

LES CARACTÉRISTIQUES ET LES BESOINS DES JEUNES ADOLESCENTS

Qu'est-ce que l'adolescence?

Si l'objectif premier de l'éducation pendant les années de transition est de dispenser des programmes et des services basés sur les besoins et les caractéristiques des jeunes adolescents, il est important de réfléchir à la nature de l'adolescence.

L'adolescence elle-même, telle qu'elle est comprise et vécue dans la plupart des sociétés industrielles avancées, est la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte qui commence avec la puberté. C'est une période de développement plus rapide que toute autre phase de la vie, à l'exception de la petite enfance. Le développement des adolescents n'est ni singulier ni simple et les différents aspects de la croissance au cours de l'adolescence sont rarement en harmonie les uns avec les autres, ni au sein des individus, ni entre eux (EOCIS, 1989; TFEYA, 1989). Les jeunes adolescents (de 10 à 14 ans) sont complexes, divers et imprévisibles (Shultz, 1981; Thornburg, 1982). À cette époque de leur existence, les jeunes ne sont plus des enfants et ne sont pas non plus des adultes. Un grand nombre de choses remarquables apparaissent pour la première fois dans leur vie. Ils découvrent que leur corps change radicalement. Ils commencent à utiliser des fonctions intellectuelles plus avancées et ils deviennent extrêmement conscients de leurs rapports avec les autres (Palomares et Ball, 1980).

Développement et maturation au cours de l'adolescence

L'adolescence est une époque marquée par d'énormes changements physiques caractérisés par une augmentation de la taille et du poids, la maturation des caractères sexuels primaires et secondaires et un accroissement des opérations mentales formelles. Tandis que se produisent ces changements, les adolescents prennent de plus en plus conscience de leur corps et doivent s'adapter psychologiquement à ces changements en eux-mêmes ainsi qu'aux variations du développement parmi leurs camarades. Les adolescents ont fortement besoin de se conformer aux stéréotypes qui règlent le comportement et l'aspect physique de leur groupe (Thornburg, 1982). Ils se comparent à leurs camarades qui ne se développent pas nécessairement au même rythme qu'eux (Babcock et al., 1972; Osborne, 1984; Simmons et Blyth, 1987). En outre, les camarades changent avec le changement d'école, ce qui rend les comparaisons sociales encore plus complexes (Simmons et Blyth, 1987).

Tout comme le rythme de la maturation physique, le rythme de la maturation intellectuelle varie avec le temps parmi les élèves et en chacun d'entre eux (TFEYA, 1989). Les adolescents élargissent leur façon de penser et passent des préoccupations concrètes et opérationnelles liées au moment présent à des formes de pensée abstraites, hypothétiques et éloignées dans le temps (Palomares et Ball, 1980). Bien que les jeunes de cet âge aient beaucoup d'énergie et que leur pouvoir de concentration reste parfois limité, ils sont aussi de plus en plus capables de concentrer leur attention pendant de longues périodes de temps sur les sujets qui les intéressent (Epstein, 1988).

Nous avons vu que les différentes étapes de l'adolescence donnent lieu à des variations substantielles. Il semble également que la puberté survienne actuellement plus tôt qu'au cours des générations précédentes. Aux États-Unis, par exemple, l'âge moyen de la menstruation s'établissait à seize ans il y a cent cinquante ans. Il s'établit maintenant à douze ans et demi. Il est important de noter cependant, que, même si les garçons et les filles atteignent la maturation biologique plus tôt, beaucoup prennent plus longtemps pour atteindre la maturité intellectuelle et émotionnelle (TFEYA, 1989).

Identité et valeurs des adolescents

Comme beaucoup d'adolescents se retrouvent dans ce qu'ils ressentent comme un fossé entre l'enfance et l'âge adulte, les questions d'affiliation et d'identité deviennent des problèmes majeurs (Palomares et Ball, 1980). Leurs systèmes de valeurs, qui étaient jusqu'alors définis essentiellement par leurs parents, sont maintenant plus fortement influencés par leurs camarades. En conséquence, l'adolescence est caractérisée par un très fort besoin d'amitié avec les camarades. L'appartenance au groupe devient de plus en plus importante. Les adolescents s'intéressent davantage aux membres de l'autre sexe et établissent des relations plus étroites avec eux. Ils s'adonnent à un éventail d'activités variées qui les aident à acquérir un sentiment d'identité personnelle. Dans leur méta-analyse des recherches sur les élèves des « middle schools », Manning et Allen (1978) rapportent que les élèves de ces écoles, à cette étape de leur développement, définissent leur rôle et leurs valeurs, explorent leur identité et identifient leurs aspirations pour l'avenir. On trouvera ci-dessous une liste de certaines des composantes clés de la recherche d'identité parmi les adolescents :

♦ Appartenance au groupe : L'affiliation au groupe est l'une des préoccupations centrales des jeunes adolescents. Tous les autres problèmes sont subordonnés au besoin d'appartenance et d'acceptation par les camarades du même sexe et du sexe opposé (Palomares et Ball, 1980; Shultz, 1981; Thornburg, 1982). Les besoins personnels et sociaux sont particulièrement forts chez les jeunes adolescents (Thornburg, 1982; Lounsbury, 1982). À cette période de leur vie, les élèves ont besoin d'aide pour acquérir une image positive d'eux-mêmes et pour accroître leur sentiment d'appartenance à un groupe qu'ils respectent (Shultz, 1981; Babcock et al., 1972; Kearns, 1990). Ils ont besoin d'avoir le sentiment d'être socialement utiles et ils ont besoin de conseils pour prendre des décisions informées, particulièrement en ce qui concerne les choix importants pour leur vie (TFEYA, 1989; Cheng et Ziegler, 1986). Dans toutes les publications, la loyauté envers le groupe et la constitution d'une image de soi positive sont les thèmes qui reviennent sans cesse pour décrire les caractéristiques essentielles du développement social des adolescents (Calabrese, 1987; Ianni, 1989; Kenney, 1987; Manning et Allen, 1978; Thornburg, 1982). L'établissement de liens sociaux avec les camarades influence fortement l'image que les adolescents ont d'eux-mêmes et le développement de leurs aptitudes sociales. Le processus d'appartenance à un ou plusieurs groupes présente un certain nombre de défis aux adolescents. Les adolescents ont fortement besoin d'être aimés et acceptés, mais ils doivent aussi clarifier dans leur esprit à qui ils désirent s'identifier et évaluer les répercussions sociales de leur propre personnalité (Palomares et Ball, 1980). En les acceptant comme membres, le groupe offre une identité aux adolescents, renforce leur amour-propre et les protège de la solitude (Palomares et Ball, 1980).

La culture dominante en Amérique du Nord attend des adolescents -- et même des jeunes adolescents -- qu'ils commencent à flirter et à faire l'expérience d'une forme quelconque d'intimité et d'interaction sexuelle. L'accroissement de l'intérêt pour la sexualité, influencé par les changements hormonaux et anatomiques tout autant que par les attentes culturelles, devient une préoccupation majeure des adolescents. Presque tous les adolescents font l'expérience d'une forme quelconque d'activité associée à la sexualité et l'élaboration de normes personnelles de moralité et de comportement est un autre aspect critique du développement des élèves au cours de ces années (Palomares et Ball, 1980). Les écoles doivent reconnaître que le groupe a une très grande influence sur les jeunes adolescents et qu'il peut être, en même temps et à la fois, une distraction majeure et un allié puissant du processus d'éducation.

♦ Crise psychosociale : Dans le cadre des efforts qu'ils déploient pour affronter tous les changements qui se produisent dans leur vie et faire les ajustements psychologiques nécessaires, il est inévitable que les adolescents fassent l'expérience du conflit et de l'incohérence devant les identités et les valeurs diverses qui s'offrent à eux. Si ces conflits ne sont pas réglés de façon positive, les adolescents peuvent éprouver un sentiment général d'aliénation vis-à-vis de leurs parents, de leurs camarades et de la société en général. Calabrese (1987), dans un compte rendu des recherches sur l'adolescence, discute des problèmes physiologiques et affectifs des adolescents américains liés au sentiment d'aliénation (c.-à-d. d'isolement, de non-sens, d'absence de valeurs et d'impuissance) qu'ils éprouvent et qui s'expriment dans l'alcoolisme et la toxicomanie, le suicide, les problèmes de comportement et la promiscuité sexuelle.

L'une des principales sources d'aliénation, selon Calabrese, est l'utilisation des adolescents à des fins d'exploitation économique. Ils sont souvent traités comme un marché de consommateurs, une source de travail bon marché et un capital humain. Le matérialisme a une influence profonde sur les valeurs des adolescents.

Il apparaît également que les adolescents ont un sentiment d'impuissance particulièrement aigu, étant donné leur besoin évident d'indépendance. Dès 1953, Noar (cité dans Tye, 1985) faisait remarquer que :

> L'établissement d'une personnalité indépendante suppose l'émancipation du contrôle des parents et l'acquisition d'un statut d'égalité dans le monde adulte. C'est ce besoin qui est à la base de tant d'incompréhension et de conflits à la maison et à l'école. Si la révolte contre les adultes pouvait être considérée comme une preuve de maturité, les adultes la regarderaient d'un oeil favorable... Les enseignants qui ne comprennent pas pleinement le besoin d'indépendance des élèves ont tendance à se plaindre de la perte apparente du respect pour leur autorité... Au lieu d'encourager la croissance dans ce sens, l'école adopte trop souvent des règles et des règlements qui privent les élèves de leur indépendance de pensée et d'action.

Comme l'a indiqué Noar, les écoles peuvent exacerber le sentiment d'aliénation des adolescents. Dans la mesure où elles constituent des milieux structurés anonymes qui insistent sur le rendement intellectuel plutôt qu'elles ne reconnaissent les besoins physiques et émotionnels des élèves, les écoles intermédiaires et secondaires alimentent et renforcent souvent le sentiment même d'impuissance et d'isolement qui constitue déjà une tendance des adolescents d'Amérique du Nord (Calabrese, 1981). Dans certaines études sur le rendement scolaire où les résultats indiquaient que les élèves avaient un contrôle sur leur

destinée et le pouvoir de décider de leur vie, les programmes scolaires avaient des résultats sociaux et académiques plus positifs (Reynolds et Sullivan, 1987).

♦ Rapports avec la société : Les besoins des adolescents ne sont pas seulement personnels et sociaux dans le sens des rapports immédiats avec autrui. Ils sont également sociaux dans un sens beaucoup plus large. Il est de plus en plus évident, en Grande-Bretagne et aux États-Unis, qu'un grand nombre de jeunes, dès le début de l'adolescence, sont profondément affectés par les problèmes du jour comme la guerre nucléaire et, plus récemment, l'environnement. Beaucoup pensent qu'il y a de fortes chances pour qu'il y ait un conflit nucléaire pendant leur vie. On a trouvé que l'ombre de la menace nucléaire était une cause de détresse et d'angoisse parmi un pourcentage important de jeunes (Tizard, 1985). Des questions comme la guerre nucléaire et l'environnement, même si elles ne constituent pas les principales sources d'inquiétude des jeunes adolescents, restent certainement importantes. L'un des besoins essentiels des jeunes adolescents est donc d'acquérir la capacité de comprendre les controverses et les complexités du monde qui les entoure et d'y faire face de façon appropriée.

Variations parmi les adolescents

Bien que les besoins et les caractéristiques que nous avons décrits soient, en un sens, généralement les mêmes pour tous les jeunes adolescents, ils donnent lieu à certaines variations. Le sexe est ici un facteur clé. Dans son étude des jeunes adolescentes, Carol Gilligan (1990) a trouvé que, jusqu'à l'âge de onze ans, les filles ont confiance en elles et savent résister à ce qu'elles perçoivent comme une injustice. Cependant, passé cet âge elles traversent une crise qui

mine la confiance de leur enfance. Cette crise se produit en réponse à l'adolescence et aux structures comme aux exigences de la culture dominante qui communique aux filles le message que, maintenant qu'elles sont sur le point de devenir des femmes, elles feraient mieux de « se taire ». Gilligan a trouvé qu'à l'âge de quinze ou seize ans, leur indépendance avait disparu. Elles commencent à désapprendre ce qu'elles avaient su auparavant. Gilligan demande comment les parents, les enseignants et les thérapeutes qui travaillent avec les filles peuvent empêcher cette crise et ce déclin de la confiance en soi au cours des premières années de l'adolescence.

Le sexe n'est pas l'unique source de variation parmi les adolescents. Ianni (1989) et ses associés ont observé et interrogé des adolescents dans dix collectivités des États-Unis pendant une période de dix ans. Ils ont trouvé que les normes et le comportement des adolescents et de leurs groupes de camarades étaient essentiellement déterminés par la situation socio-économique et la culture de leur communauté. Indirectement, tout en témoignant du caractère varié de l'adolescence, cette étude souligne l'importance de l'influence des parents sur les jeunes et insiste sur leurs responsabilités. Le National Panel on High School and Adolescent Education (1976) a noté que l'ethnie et la classe sociale étaient toutes deux des variables importantes pour déterminer les expériences d'apprentissage des élèves à l'extérieur de l'école, leurs espérances de succès et leurs niveaux d'amour-propre.

Résumé des caractéristiques et des besoins des adolescents

L'adolescence n'est pas créée par les adolescents. Elle est plutôt, à bien des

égards, une adaptation et une réflexion des problèmes et des préoccupations des adultes et elle est partiellement créée par les adultes qui prennent leurs distances vis-à-vis des problèmes des adolescents en invoquant un manque d'influence sur leurs normes et sur leurs valeurs (Ianni, 1989).

Le besoin d'indépendance et le besoin de sécurité sont les cornes du dilemme de l'adolescence sur lesquelles nos systèmes d'éducation des jeunes adolescents se sont empalés. Les besoins des jeunes adolescents sont complexes et critiques et constituent un défi pour quiconque est chargé de la lourde responsabilité de les satisfaire. Le défi que pose l'éducation des jeunes adolescents consiste essentiellement à répondre à leurs besoins personnels et sociaux, à leurs besoins de développement et à veiller à ce que leurs expériences d'éducation en fassent des citoyens adultes dans notre société. Dans cette section, nous avons identifié certaines des caractéristiques et des besoins clés des jeunes adolescents.

Nous pouvons les résumer comme suit. Les adolescents ont besoin :

- de s'adapter à de profonds changements physiques, intellectuels, sociaux et affectifs,
- d'acquérir une image positive d'eux-mêmes,
- de faire l'expérience de l'indépendance,
- d'acquérir un sentiment d'identité et des valeurs personnelles et sociales,
- de faire l'expérience de l'acceptation sociale, de l'affiliation et de l'affection parmi les camarades du même sexe et du sexe opposé,
- d'accroître leur prise de conscience du monde social et politique qui

les entoure, comme leur capacité d'y faire face et d'y répondre de façon constructive,

- d'établir des rapports avec des adultes particuliers dans le cadre desquels ces processus puissent se développer.

Dans le reste de ce rapport, nous étudierons dans quelle mesure les écoles répondent actuellement à ces besoins et de quelle façon elles pourraient mieux y répondre à l'avenir.

La transition comme « rite de passage »

Il peut être intéressant de considérer l'adolescence en général et l'expérience du passage à l'école secondaire en particulier comme un type de « rite de passage ». C'est précisément ainsi que Measor et Woods (1984) décrivent la transition dans leur étude de cas longitudinale de la transition et de l'adaptation à l'école secondaire. Le passage à la vie adulte et à l'école secondaire est une forme de changement de statut, l'un des changements de statut les plus importants qui se produisent dans une vie. Que l'on passe de l'enfance à la vie adulte dans une société non alphabétisée, du célibat au mariage, du mariage au divorce ou de l'école élémentaire à l'école secondaire, le mouvement marque un changement de statut, un passage d'une situation où l'on est un type de personne avec certains droits et certaines attentes à une autre situation.

Ces changements de statut sont importants et traumatisants. Le traumatisme est particulièrement fort dans le cas du changement d'école, soutiennent Measor et Woods (1984), parce que le passage à l'école secondaire représente non pas un changement de statut, mais trois, à savoir :

- les changements physiques et culturels de l'adolescence elle-même que nous appelons la puberté,

- les changements au sein des groupes de camarades et d'amis et entre ces groupes, avec les différents types de rapports que cela entraîne,

- le changement officiel entre deux types d'établissements, chacun avec des règlements différents, des exigences et des attentes différentes de la part des enseignants.

Ce changement de statut multiple peut constituer une source d'anxiété particulière, soutiennent Measor et Woods, parce que les orientations et les messages qui accompagnent le passage ne coïncident pas les uns avec les autres. Le mouvement de l'école élémentaire à l'école secondaire et de l'enfance à l'adolescence représente une augmentation de statut. Le mouvement du haut d'un établissement au bas d'un autre et de l'enfant plus âgé(e) à l'adolescent(e) plus jeune représente une diminution de statut. Pour l'enfant, la transition peut être une bonne chose ou une mauvaise chose. Elle est souvent les deux -- et ceci peut être une source de confusion et d'inquiétude. Réfléchissant à ce changement de statut multiple et à ses conséquences, Measor et Woods (1984) concluent que les autres publications sur la transition, qui « se limitent presque exclusivement aux aspects officiels comme le rendement scolaire des élèves, passent à côté de beaucoup de choses et risquent d'aboutir à de fausses conclusions ».

Dans le chapitre 3, nous étudierons de près le processus du passage à l'école secondaire et la façon dont il est et peut être géré. Nous examinons ici les situations entre lesquelles les élèves se trouvent en transit -- la culture de l'école élémentaire et la culture de l'école secondaire -- et les continuités et discontinuités entre ces cultures.

Deux cultures scolaires?

Les différences entre l'école élémentaire et l'école secondaire et entre l'enseignement au palier élémentaire et au palier secondaire peuvent à bien des égards être considérées comme des différences entre deux cultures scolaires bien distinctes (Hargreaves, 1986). Passer d'une école à une autre ne signifie donc pas simplement changer d'établissement mais changer de communauté, chacune ayant ses propres idées sur la façon dont les élèves apprennent, la façon dont le savoir est organisé, la forme que l'enseignement doit prendre, etc. Le passage des études élémentaires aux études secondaires entraîne habituellement le passage d'un type de programme et d'enseignement général où les enseignants sont responsables de plus d'une matière et où les projets et les thèmes étudiés leur permettent d'explorer les rapports entre les différentes matières à un type d'enseignement et de programme spécialisé où le contenu de l'enseignement et le personnel enseignant sont divisés par disciplines (Ginsburg et al., 1977). Les élèves qui passent du palier élémentaire au palier secondaire troquent un rapport avec un(e) enseignant(e) unique qui les connaît bien pour un rapport moins profond avec un vaste éventail d'enseignants spécialisés (Meyenn et Tickle, 1980). En bref, comme Ahola-Sidaway (1988) l'a noté dans son étude du passage des élèves de l'école élémentaire à l'école secondaire au Québec, le transfert entraîne un mouvement entre ce qu'elle appelle, à la suite de Tonnies (1987), le monde du Gemeinschaft et le monde du Gesellschaft, entre le monde personnel et chaleureux de la communauté et le monde plus impersonnel et plus distant de l'association.

Parmi les enseignants, les principales différences entre l'école élémentaire et l'école secondaire sont habituellement perçues en termes d'enseignement. Il semble cependant que ces différences soient souvent exagérées. Un sondage des enseignants effectué par la Inner London Education Authority a révélé qu'un grand nombre d'entre eux se faisaient une idée très stéréotypée du programme d'études et des méthodes d'enseignement au palier autre que le leur. Beaucoup de ces opinions ne se fondaient ni sur l'expérience directe ni sur la visite des écoles (ILEA, 1988). Stillman et Maychell (1984) sont parvenus à des conclusions semblables dans leur étude du passage de la « middle school » (9 à 13 ans) à l'école secondaire dans deux districts scolaires anglais. Ils ont trouvé que les enseignants des écoles secondaires se faisaient une « idée stéréotypée dégradante » de l'enseignement dans les « middle schools » qui :

> évoque une scène de classes bruyantes avec des enfants qui vont et viennent à leur gré. Le travail s'effectue, lorsqu'il s'effectue, en petits groupes sur un sujet choisi par les élèves. Les formalités de l'apprentissage scolaire, le recours à des livres de référence, l'aptitude à se concentrer, l'aptitude à prendre des notes à partir de ce qui est écrit au tableau et à effectuer un travail personnel sont supposés être inexistants.

Cependant, lorsque Stillman et Maychell (1984) ont comparé les stratégies pédagogiques en dernière année de « middle school » avec le même groupe d'âge dans un système parallèle d'écoles secondaires dans un autre district scolaire, ils n'ont trouvé « aucune indication de différence réelle dans les procédés utilisés en classe ». Ils ont attribué ce malentendu au manque d'expérience des enseignants dans tout secteur autre que celui dans lequel ils travaillent.

La présomption que les écoles élémentaires sont des lieux d'apprentissage actifs où le travail s'effectue en petits groupes est, à presque tous les égards, erronée. Bien sûr, une visite brève et quelque peu superficielle de presque n'importe quelle école élémentaire à aires ouvertes peut donner une impression tout à fait contraire -- de mouvement, de diversité, d'élèves qui prennent des initiatives et de collaboration en petits groupes. C'est effectivement ce type d'impression fugitive qui a induit en erreur Charles Silberman, auteur américain connu pour ses travaux en éducation (1970, 1973), qui a parlé, lors de son retour d'Angleterre dans les années soixante, de l'émergence de ce qu'il a appelé une « révolution tranquille » dans les écoles primaires d'Angleterre. Une observation plus minutieuse des procédés utilisés en classe par les enseignants d'école primaire a révélé un tableau bien différent.

Dans un sondage effectué auprès de 468 enseignants du Nord-Ouest de l'Angleterre, Bennet (1976) a trouvé que la plupart utilisaient un mélange de styles. Seuls, 9 % des enseignants répondaient aux critères de l'apprentissage progressif tel que défini par le rapport Plowden de 1967 (l'équivalent pour l'Angleterre et le Pays de Galles du rapport Hall-Dennis en Ontario). Dans une étude de cent écoles primaires effectuée au milieu des années soixante-dix, Galton et ses collègues ont découvert une prépondérance d'enseignement didactique et n'ont trouvé presque aucune preuve d'apprentissage par la découverte ou de travail coopératif en groupes (Galton et al., 1980; Simon, 1981). À l'instar d'autres études, cette équipe de recherche a également conclu que les enseignants d'école primaire accordaient une importance beaucoup plus élevée que prévu aux aptitudes élémentaires (Bassey, 1978; Galton et al., 1980; Inspecteur de Sa Majesté, 1987b). De plus, bien qu'ils aient trouvé de nombreux exemples

d'élèves assis ensemble en groupes, ils ont trouvé très peu d'exemples d'élèves qui effectuaient un travail de groupe.

Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux de l'Ontario. En 1983, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a décidé de procéder à un examen de l'éducation au cycle intermédiaire dans quarante-deux écoles pour déterminer le degré de mise en oeuvre des Années de formation et de La formation aux cycles primaire et moyen. Les résultats ont indiqué que, seules quelques écoles présentaient des niveaux élevés de mise en oeuvre de la politique, des principes, des objectifs, des buts et des occasions d'apprentissage spécifiques recommandés dans ces publications (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1985).

Bien que les stratégies d'enseignement, particulièrement celles qui sont dictées par l'emploi du temps rigide de l'école secondaire, puissent varier entre les deux paliers, il semble que ces variations ne soient pas aussi marquées qu'on s'y attendait. Si la pédagogie n'est pas le facteur clé qui permet de distinguer entre la culture de l'école élémentaire et celle de l'école secondaire, où faut-il chercher? Qu'est-ce qui est si différent entre ce que les élèves laissent derrière eux et ce dans quoi ils pénètrent? Pour tenter de répondre à cette question, examinons tour à tour la culture de chaque palier d'éducation.

Pour ceux qui ne sont pas familiers avec l'expression « culture scolaire », il peut être bon de commencer par quelques mots de clarification. La notion de culture scolaire a été définie de bien des façons et est encore fortement contestée parmi ceux qui s'intéressent à la question. Corbett et al. (1987) définissent la culture comme un ensemble partagé de normes, de valeurs et de croyances.

Wilson (1971) propose une définition encore plus large qui inclut le savoir partagé et transmis socialement de ce qui est et de ce qui devrait être, symbolisé dans les actions et les produits culturels. Sarason (1971) décrit les cultures comme possédant des normes qui présentent ce qu'il appelle des caractéristiques « sacrées » et « profanes ». Les normes qui définissent l'objectif professionnel des enseignants et constituent un élément essentiel de leurs convictions (p. ex. l'engagement vis-à-vis d'une discipline) sont considérées « sacrées » par nature et généralement non susceptibles de changement. Par contre, les normes « profanes » (p. ex. la discipline) sont reconnues comme la façon particulière dont les choses sont faites dans l'établissement et sont donc davantage susceptibles de changement. Hargreaves (1990a) ajoute une autre dimension à la notion de culture scolaire. Il fait remarquer qu'une culture présente un contenu et une forme. Le contenu d'une culture est constitué de ce que ses membres pensent, disent et font. La forme est constituée par les rapports qui s'établissent entre les membres de la culture -- rapports qui peuvent prendre la forme de l'isolement, de factions et de groupes rivaux, ou d'un attachement plus vaste à une communauté par exemple. Nous interprétons ici le terme culture comme englobant dans son contenu l'ensemble partagé de normes, de valeurs et de croyances des membres d'une organisation et, dans sa forme, les tendances qui caractérisent les rapports entre ses membres. Au palier secondaire, particulièrement, nous nous attacherons au contenu et à la forme de la culture scolaire, ainsi qu'à ses caractéristiques « sacrées » et « profanes ».

La culture de l'école élémentaire

La culture de l'école élémentaire repose sur deux principes essentiels et reliés l'un à l'autre, dont le premier est généralement reconnu et le deuxième moins. Il s'agit de l'attention et du contrôle.

Une étude effectuée au Québec a permis d'examiner les différences clés entre la culture des écoles élémentaires et celle des écoles secondaires telles que ressenties par un groupe d'élèves en transition entre les deux (Ahola-Sidaway, 1988). On a observé les participants pour recueillir des données sur soixante-seize élèves de 6e année (école élémentaire) et les soixante-huit élèves qui sont entrés par la suite en 7e année dans des écoles secondaires catholiques anglophones. Ahola-Sidaway a conclu que les écoles élémentaires sont comme des familles alors que les écoles secondaires sont basées sur des contrats formels. Les élèves des écoles élémentaires habitent dans le quartier de l'école, ont des liens solides avec la communauté scolaire, passent leurs journées dans des classes spécifiques, occupent un bureau particulier et établissent des liens étroits avec leurs enseignants, leurs camarades de classe et le directeur ou la directrice de l'école. Les élèves des écoles secondaires, par contre, vont à l'école à l'extérieur de leur communauté, fréquentent un bâtiment imposant et complexe, n'ont pas de classe, de bureau ni d'enseignant qui leur soient assignés en particulier, sont régis par des sonneries, des formules et des procédures et n'ont qu'un casier comme territoire personnel. Leurs relations ne sont pas basées sur les rapports avec les enseignants ou les camarades mais sur les cliques qui se constituent autour d'intérêts communs.

La maison, la famille et la communauté sont les symboles de l'attention qui caractérise la culture des écoles élémentaires. L'importance de l'attention pour les enseignants des classes élémentaires et leurs élèves a été confirmée dans une autre étude qui a conclu que le contrôle des élèves est plus humain dans les écoles élémentaires que dans les écoles secondaires, où il s'agit davantage de surveillance (Smedley et Willower, 1981). Dans une étude effectuée sous forme de questionnaire des caractéristiques de 174 candidats à l'enseignement au palier élémentaire et de 178 candidats à l'enseignement au palier secondaire, Book et Freeman (1986) ont trouvé que les candidats à l'élémentaire avaient davantage d'expérience de travail avec des enfants d'âge scolaire et donnaient plus souvent des raisons centrées sur l'enfant pour expliquer leur désir de faire carrière dans l'enseignement que leurs collègues du secondaire dont l'approche était davantage centrée sur la discipline.

Dans une étude de cinquante écoles primaires à Londres, en Angleterre, (l'une des études les plus systématiques de l'efficacité scolaire jamais effectuées), Mortimore et ses collègues (1988) ont identifié la création d'un climat scolaire positif comme constituant l'un des douze facteurs clés associés à la réussite des élèves. Ce climat « positif » était un climat agréable où l'accent était mis sur les compliments et les récompenses. La gestion de la classe était ferme mais juste. Le plaisir, le bonheur et l'attention étaient également des caractéristiques de ces climats positifs. Mortimore et al. ont déclaré ce qui suit :

> On notait des effets positifs lorsque les enseignants avaient de toute évidence plaisir à enseigner leurs classes, accordaient de l'importance au facteur de plaisir et communiquaient leur enthousiasme aux enfants. L'intérêt pour les enfants à titre d'individus et non seulement d'apprenants, favorisait également les progrès. Ceux qui consacraient davantage de temps aux conversations non

> scolaires ou au bavardage avec les élèves favorisaient les progrès et le développement des élèves. En dehors de la classe, le climat positif était caractérisé par l'organisation de clubs à l'heure du déjeuner ou après l'école à l'intention des élèves, la participation des élèves à la présentation des assemblées, le fait que les enseignants partageaient leurs repas avec les enfants, l'organisation de sorties et d'excursions et l'utilisation de l'environnement local comme source d'apprentissage.

Le bonheur n'était pas tout, bien entendu. Le travail, la concentration et la stimulation intellectuelle comptaient aussi, ainsi que bien d'autres facteurs. Mais la présence, la persistance et l'importance de l'attention portée aux élèves étaient clairement associées à l'efficacité de ces écoles.

Dans une étude de vingt-huit enseignants et de douze directeurs dans une douzaine d'écoles élémentaires de l'Ontario, Hargreaves (1990b; également Hargreaves et Wignall, 1989) a trouvé que l'attention constituait un principe central, positif et souvent négligé des enseignants du palier élémentaire qui sous-tendait souvent leur préférence active pour une façon de travailler individualiste, la majorité de leur temps étant passé en classe avec leurs élèves. Cette <u>éthique de l'attention</u> (Gilligan, 1982) était si forte chez les enseignants du palier élémentaire qu'un certain nombre avaient exprimé de sérieuses réserves devant les demandes de leur fédération d'enseignants qui réclamait davantage de temps de préparation, parce que cela les éloignerait de leurs classes et des enfants dont ils prenaient soin. On trouvera un exemple de ce sentiment dans la citation suivante extraite de l'étude de Hargreaves (1990b) :

> Si j'avais davantage de temps à moi, j'ai l'impression que je perdrais quelque chose avec les enfants. Et pourtant je pourrais certainement faire bon usage de ce temps.

> On peut augmenter le temps libre jusqu'à un certain point mais les enfants ne tardent pas à vous manquer. C'est ce que j'ai dit au directeur l'autre jour. C'est très bien d'avoir tout ce temps libre, mais quand est-ce qu'on voit les enfants?

Hargreaves suggère que, bien que l'engagement de ces enseignants envers leur classe ait été admirable, il n'était pas seul en cause. L'attention portée aux enfants était clairement liée à deux autres éléments que l'on pouvait juger moins désirables : le sens de la propriété et le contrôle. Les enseignants des classes mobiles reconnaissaient qu'ils devenaient trop possessifs : « On devient très maternel... parce que les enfants sont notre famille et qu'on a cette petite maison. » Cela n'allait pas sans provoquer certaines difficultés avec les enseignants-ressources pour l'enfance en difficulté relativement à la « propriété » des élèves. Les enseignants interrogés ont également parlé de leur satisfaction d'avoir leur propre classe et de se sentir « en charge » (Hargreaves, 1990b; Hargreaves et Wignall, 1989).

L'interaction complexe des éléments d'attention, de contrôle et de propriété dans l'engagement des enseignants du palier élémentaire peut avoir des répercussions importantes sur les élèves et sur leur mouvement vers l'indépendance au seuil des années de transition. La nature de l'engagement des enseignants peut expliquer pourquoi un grand nombre d'élèves du palier primaire et élémentaire ont trouvé que les images de l'indépendance et de l'initiative des élèves des écoles élémentaires étaient quelque peu illusoires, la liberté accordée par les enseignants portant davantage sur l'organisation dans le temps que sur le contenu du travail ou sur la façon d'étudier (Pollard, 1985; Berlak et Berlak, 1981; Hargreaves, 1977).

Dans les discussions sur le passage à l'école secondaire, il est courant d'attribuer aux écoles secondaires le rôle du vilain au coeur dur. Il est certain que les résultats des recherches indiquent un niveau d'engagement plus élevé envers les élèves parmi les enseignants du palier élémentaire. Mais il n'est pas certain que cela soit une bonne nouvelle seulement. Pour un grand nombre d'enseignants du palier élémentaire, le souci des élèves s'accompagne d'un sens de la propriété et d'un besoin de contrôle et ceci peut empêcher les enfants d'acquérir l'indépendance, l'autonomie et la sécurité nécessaires pour dépasser ceux qui les aiment le plus. Cela peut faire du transfert à l'école secondaire quelque chose qui ressemble moins à une série d'excursions de plus en plus hardies et exploratoires loin de la maison et davantage à un saut terrifiant du haut du nid dans le vide. L'un des plus beaux cadeaux que les enseignants du palier élémentaire puissent faire à leurs élèves, comme de bons parents, serait de leur donner la force et la sécurité nécessaires pour grandir loin d'eux. Cela peut signifier qu'il faut séparer l'attention portée aux élèves de son association du sens de la propriété et du besoin de contrôle, comme du sentiment connexe qu'il s'agit pour l'enseignant(e) de « mes enfants » et de « ma classe ».

Certains développements au palier élémentaire vont heureusement déjà dans cette direction. À une époque où le savoir devient plus compliqué et plus différencié et ne peut plus relever d'un(e) seul(e) enseignant(e) généraliste, les arguments en faveur d'une plus grande spécialisation par discipline au palier élémentaire constituent un article important de l'ordre du jour international de ceux qui cherchent à améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles élémentaires (Hargreaves, 1989; ministère de l'Éducation et des Sciences, 1983; Campbell, 1985). Cela entraîne non seulement un élargissement des contacts

entre les élèves du palier élémentaire et les enseignants spécialisés, particulièrement dans des disciplines comme la musique et le dessin, mais aussi une augmentation de la coordination et de la consultation entre les enseignants aussi bien dans la classe qu'à l'extérieur. Par exemple, un grand nombre de conseils scolaires de l'Ontario ont maintenant recours à des enseignants-ressources qui travaillent en collaboration avec les enseignants titulaires à la prestation de programmes flexibles et appropriés à des enfants et à des groupes d'enfants spécifiques dans les classes ordinaires. Les titulaires de classe travaillent également en étroite collaboration avec les enseignants bibliothécaires dans le cadre d'un programme de « travail en association » visant à exposer les enfants à la vaste source de compétences et de connaissances que constitue le centre de ressources de l'école. Ces activités partagées commencent à ébranler le sentiment de propriété exclusive auquel s'étaient habitués un grand nombre d'enseignants des écoles élémentaires. Si ces changements peuvent se produire sans porter atteinte au principe de l'attention à porter aux enfants et si les enseignants peuvent s'associer pour répondre ensemble à ce besoin d'attention, on pourra donner aux élèves, particulièrement dans les années supérieures du palier élémentaire, une base plus saine à partir de laquelle se développer a l'indépendance nécessaire pour entrer à l'école secondaire. Il n'incombe pas seulement aux enseignants du palier secondaire de combler le fossé entre les deux cultures mais aussi aux enseignants du palier élémentaire. Le changement pose un défi aux deux parties.

La culture de l'école secondaire

Lorsque les élèves passent à l'école secondaire, dans quel type de culture pénètrent-ils et en quoi diffère-t-elle de celle qu'ils laissent derrière eux? Au-delà des facteurs évidents liés à la taille et à la complexité, les résultats des recherches et autres publications sur les écoles secondaires indiquent que cette culture est définie par trois facteurs dominants reliés entre eux : l'orientation intellectuelle, la polarisation des élèves et l'individualisme fragmenté.

♦ L'orientation intellectuelle : La culture de l'école secondaire est complexe et il n'est pas facile d'en faire le tour. Pink (1988) exprime bien le caractère compliqué de la culture de l'école secondaire lorsqu'il décrit cette dernière comme une organisation complexe qui engendre ses propres normes et sa propre éthique opérationnelle. Il déclare que les conflits entre les programmes non seulement divisent l'école mais jettent aussi une ombre douteuse sur le consensus quant à l'objectif général. Pink remarque que la culture de l'école secondaire est caractérisée par la division en départements et l'isolement. Rossman et al. (1985) mentionnent également la nature complexe de l'école secondaire et notent qu'il est difficile d'apporter des changements au palier secondaire. Les publications suggèrent qu'un obstacle majeur au changement dans les écoles secondaires est l'orientation intellectuelle des enseignants (Boyd et Crowson, 1982). Celle-ci est étroitement liée à l'orientation des enseignants vers la discipline qu'ils enseignent et a des répercussions profondes sur leurs stratégies pédagogiques, leur attitude vis-à-vis du changement et leur réaction devant l'intégration du programme d'études. Nous traiterons cette question en détail dans notre présentation des problèmes associés au programme d'études au chapitre 4. Pour le moment, nous

tenons à noter deux effets particuliers de cette orientation sur la culture plus vaste de l'école secondaire -- à savoir sur les normes et les valeurs imposées aux élèves et sur les rapports sociaux des élèves à l'école. Ces effets sont la polarisation des groupes d'élèves en fonction des compétences et l'isolement comme l'aliénation des élèves dont les besoins en matière de développement personnel et social ont été négligés.

♦ La polarisation des élèves : L'adoption d'une orientation essentiellement intellectuelle dans les écoles secondaires valorise ce qui constitue une définition assez étroite de la réussite et du succès. Comme nous le verrons au chapitre 5, outre la réussite intellectuelle il existe bien d'autres types de réussite auxquels l'école secondaire accorde nettement moins de valeur. En réduisant la réussite à la réussite intellectuelle, on crée par définition des taux d'échec importants (ILEA, 1984; Hargreaves, 1989). En cela, les tendances des écoles de l'Ontario ne sont pas différentes de celles du reste du Canada, des États-Unis et de la Grande-Bretagne. On accorde toujours une valeur importante à ceux qui sont intellectuellement brillants (Lawton, Leithwood et al., 1988).

Aux États-Unis, au cours des dix dernières années seulement, au moins sept commissions nationales éminentes ont publié de sombres rapports soulignant que les écoles secondaires ne réussissent pas à répondre aux besoins de tous leurs élèves (Brown, 1984). Goodlad (1984), dans une étude de la situation du système d'éducation publique aux États-Unis étalée sur une période de huit ans, le décrit comme « sur le point de s'effondrer ». Plus les écoles sont supposées former les élèves en fonction de leurs capacités intellectuelles et de leurs compétences spécifiques, plus elles deviennent stratifiées (Cremin, 1961). La majorité des

élèves sont formés pour répondre aux demandes d'un marché exigeant tandis que quelques-uns entrent à l'université et au collège (Greene, 1985). Adler (1982) déplore l'existence de ce qui continue à être une société de classes dans les écoles et dénonce la division des élèves par niveaux de difficultés comme suant l'inégalité.

La division des élèves par niveaux de difficultés a un rapport étroit avec l'orientation intellectuelle des écoles secondaires. La première chose à noter est que, comme on le soutiendra au chapitre 4, si l'objectif véritable de l'éducation au cours des années de transition est de dispenser une éducation large et équilibrée à tous les élèves et de reconnaître un vaste éventail de réussites, une politique uniforme de division par niveaux de difficultés représente une incohérence. Il est incohérent de déclarer que différentes formes de réussites sont également valables puis de regrouper les élèves suivant une seule dimension de réussite. L'existence de pistes séparées et isolées -- avancée, générale et fondamentale -- est un exemple de ce type d'incohérences dans le contexte d'un engagement envers de vastes objectifs d'éducation.

La division par niveaux de difficultés est sensée être juste et basée sur le mérite et l'aptitude, tels qu'indiqués par des tests normalisés. En pratique cependant, les orienteurs et les enseignants utilisent également souvent des critères relatifs à l'attitude et au comportement pour déterminer le niveau des élèves -- des jugements sur le comportement, la motivation, l'effort, la bonne volonté, etc. (Cicourel et Kitsuse, 1963). C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles les résultats des recherches indiquent que les élèves pauvres et appartenant aux minorités ethniques sont représentés de façon disproportionnée

dans les niveaux inférieurs (Persell, 1977; Hout et Garnier, 1979).

Un argument courant en faveur de la division par niveaux de difficultés est que les élèves ont une meilleure image d'eux-mêmes et réussissent mieux lorsqu'ils se retrouvent avec des camarades qu'ils perçoivent comme étant semblables à eux. Les résultats des recherches ne confirment pas cet argument. Le placement des élèves dans les catégories moyenne et inférieure semble diminuer leur amour-propre et non l'augmenter (Esposito, 1973). L'une des causes de ces résultats pourrait être que la réduction d'amour-propre des élèves des niveaux inférieurs est due non à leur placement à ce niveau mais à des facteurs qui relèvent de leurs antécédents familiaux. Cependant, certaines des recherches qui indiquent une réduction des aspirations chez les élèves des niveaux inférieurs ont abouti aux mêmes résultats, même lorsque les facteurs liés aux antécédents familiaux étaient constants (Alexander, Cook et McDill, 1978).

Les élèves des niveaux inférieurs reçoivent un enseignement inférieur dispensé par des enseignants moins qualifiés (Murphy et Hallinger, 1989). Lawton, Leithwood et al. (1988) ont trouvé qu'on accordait plus d'importance à la discipline et au contrôle dans les programmes de niveaux fondamental et général que dans les programmes de niveau avancé où l'accent était mis sur la qualité de l'enseignement. En général, les élèves des programmes de niveaux fondamental et général constituent des sous-cultures auxquelles on n'accorde pas autant de valeur. Les bons élèves sont ceux qui ont acquis de bonnes aptitudes intellectuelles et sociales, qui sont prêts à coopérer et qui ont une disposition positive (Lawton et Leithwood, 1988). Les élèves qui ne répondent pas à ces critères ont tendance à disparaître du tableau scolaire.

En général, les élèves des niveaux inférieurs passent moins de temps à apprendre, acquièrent des compétences de niveau inférieur et sont exposés à un éventail plus étroit de matériel pédagogique (Trimble et Sinclair, 1987; Murphy et Hallinger, 1989). En bref, on leur donne moins d'occasions d'apprentissage (Earl et al., 1989).

Ce type d'expérience contribue à créer ce que David Hargreaves (1982) appelle la « perte de dignité » que le système secondaire inflige sans le vouloir à ses élèves. Il n'est pas surprenant que les élèves des niveaux inférieurs se sentent moins liés à leur école que leurs camarades des niveaux supérieurs (Goodlad, 1984; Oakes, 1985; Murphy et Hallinger, 1989). Dans bien des cas, les élèves des niveaux inférieurs vont plus loin et protestent contre leur perte de dignité en constituant des contre-cultures d'opposition -- en inversant les valeurs de l'école et en assumant ces valeurs inversées -- ce qui constitue une source de statut et d'identité pour leur groupe (Willis, 1977). Dans une étude d'élèves du palier secondaire de sexe masculin, David Hargreaves (1967) a trouvé que ces valeurs inversées comprenaient la tendance à se battre et à jurer, le laisser-aller vestimentaire, la promiscuité sexuelle et une attitude générale d'opposition à l'école. La pression exercée dans le sens de la conformité aux normes du groupe est forte. Dans les écoles secondaires de l'Ontario, s'il n'y a pas appartenance, on risque d'être perçu comme des « perdants » (Lawton, Leithwood et al., 1988).

Il est courant d'imaginer que les attitudes, le comportement et les habitudes de travail des élèves des niveaux inférieurs sont une réflexion non de la division par niveaux de difficultés mais des antécédents sociaux des élèves et de leur

milieu familial et communautaire. L'une des remises en cause les plus intéressantes de cette opinion est l'étude classique effectuée par Lacey d'une école secondaire anglaise (1970). Ce qui est intéressant dans l'étude de Lacey, c'est qu'elle a porté sur des élèves sélectionnés pour passer en « grammar school » (les 10 % à 20 % qui constituent la portion supérieure de la fourchette des aptitudes) qui, lors de leur entrée dans ce type particulier d'école secondaire, se voyaient tous comme les « meilleurs élèves » de leur école primaire précédente. Les élèves ont été divisés par niveaux de difficultés peu après leur entrée à l'école, à l'âge de onze ans, et ceci a commencé par produire tout un éventail de réactions d'anxiété individuelle parmi un grand nombre d'élèves du niveau inférieur qui avaient du mal à s'adapter au nouveau classement que la division par niveaux leur avait imposé. Après un an ou deux, ces réactions individuelles ont commencé à donner forme à une culture définie et partagée avec de violents éléments anti-école qui rejetaient les valeurs intellectuelles, valorisaient la mauvaise conduite, etc. L'explication de Lacey était que, lorsqu'une école utilise des critères de valeur pour différencier les élèves et les diviser en groupes séparés, cela aboutit à une polarisation des groupes, les groupes supérieurs embrassant les valeurs officielles de l'école et les groupes inférieurs les invertissant. La division par niveaux de difficultés est donc un système de différenciation qui entraîne la polarisation des élèves et conduit, dans les niveaux inférieurs, à une incidence plus élevée d'école buissonnière, de délinquance et d'abandon scolaire (Shafer et Olexa, 1971). La contribution de la division par niveaux de difficultés à la polarisation des élèves a été confirmée par d'autres études (D. Hargreaves, 1967; Ball, 1980).

La division par niveaux de difficultés est un produit de l'orientation essentiellement intellectuelle qui caractérise la culture des écoles secondaires. Cette culture place la réussite intellectuelle au-dessus de tout et classe les élèves en conséquence. Les élèves auxquels ce système de valeurs bien particulier ne correspond pas réagissent à la différenciation en se polarisant par rapport aux valeurs de l'école et aux élèves de niveau avancé qui s'identifient avec elles. Des contre-cultures émergent, des gangs se constituent et l'école se divise bientôt en sous-groupes d'élèves très différents, souvent en guerre les uns avec les autres. On a alors affaire non à une culture mais à plusieurs et l'école n'est bientôt plus capable d'amener ses élèves à apprendre et à travailler ensemble comme une seule communauté.

Le rapport Radwanski (1987) recommandait que la pratique du regroupement homogène par aptitudes aux fins d'enseignement de toute discipline soit abandonnée dans toutes les écoles de l'Ontario. Radwanski a dénoncé la pratique actuelle de division des élèves des écoles secondaires en cours de niveaux fondamental, général et avancé.

Dans le premier rapport du comité spécial du gouvernement provincial sur l'éducation en Ontario (1988), un certain nombre de recommandations sur la division par niveaux de difficultés ont été présentées à l'Assemblée législative. L'une d'elles demandait le remplacement du regroupement homogène officiel au palier élémentaire par des stratégies comme le mentorat et l'enseignement en groupes flexibles dans des classes hétérogènes. On recommandait également d'offrir des cours non divisés en niveaux, au moins jusqu'à la fin de la 9^{e} année.

Le Discours du Trône d'avril 1989 a annoncé la création d'un programme de base de la 7e à la 9e année qui insiste sur le développement des aptitudes élémentaires et la réduction des niveaux de difficultés à un seul niveau en 9e année. Ceci représente un changement d'orientation important par rapport à EOCIS (1984) qui spécifiait que les cours de la 9e à la 12e année devaient être dispensés à un ou plusieurs niveaux de difficultés, fondamental, général ou avancé.

Ces déclarations de politique devraient permettre de réduire la polarisation en groupes d'élèves qui caractérise un grand nombre d'écoles secondaires où l'enseignement est dispensé par niveaux de difficultés et de faire des écoles secondaires des communautés plus unies où les buts et les objectifs sont partagés non seulement par le personnel mais aussi par les élèves. Malheureusement, l'élimination de la division par niveaux de difficultés que prescrit la politique ne garantit pas que ces problèmes disparaîtront. Elle rend simplement la chose possible. De plus, sur la base des recherches existantes, nous devons mettre les lecteurs en garde contre les dangers du remplacement d'une culture problématique (la polarisation) par une culture également problématique (la fragmentation). C'est sur ce thème que nous nous penchons maintenant.

♦ L'individualisme fragmenté : Bien que les chercheurs en éducation sont nombreux à critiquer un grand nombre des conséquences de la division par niveaux de difficultés, il faut reconnaître qu'en termes de réussite scolaire les résultats des recherches sur les mérites respectifs de la division et de la non-division ne sont pas concluants (Reid et al., 1978; Brophy et Good, 1974; Findlay et Bryan, 1975; Kulik et Kulik, 1982, 1987; Peterson, 1988).

À la réflexion, ceci n'est pas surprenant, comme le fait remarquer Ball dans une étude importante (1980). En effet, bien que les écoles et les enseignants sont généralement d'accord sur le principe du regroupement des aptitudes mixtes, l'accord se fait moins facilement sur l'enseignement des élèves d'aptitudes mixtes et sur la façon d'enseigner les classes. Ceci explique deux résultats importants des comparaisons entre les classes d'aptitudes mixtes et celles divisées par niveaux de difficultés. D'abord, dans une comparaison entre les classes divisées et les classes non divisées par niveaux de difficultés au palier primaire, le rendement des élèves était lié de plus près à l'attitude de l'enseignant(e) envers la division par niveaux qu'à l'existence ou à la non-existence des niveaux eux-mêmes. Les enseignants des classes non divisées continuaient souvent à enseigner comme si les niveaux existaient toujours (Barker-Lunn, 1970). Ensuite, dans son étude de l'introduction du regroupement des aptitudes mixtes, Ball (1980) a trouvé qu'ayant évité de discuter de la façon dont les nouvelles classes d'aptitudes mixtes devraient être enseignées, les enseignants continuaient à utiliser les méthodes d'enseignement traditionnelles pour leur discipline. Les enseignants de français continuaient à enseigner « à l'avant » de la classe tout en visant « le milieu » du groupe. Les enseignants de mathématiques continuaient à se servir de livres et de feuilles de travail individuels mais en distribuaient davantage. À l'exception de l'anglais, il ne semblait pas que les enseignants aient permis aux élèves d'effectuer simultanément différentes activités dans la classe ni qu'ils aient reconstitué les groupes d'un cours à l'autre à des fins d'enseignement différentes.

Ces résultats permettent de rappeler que le problème central du regroupement n'est pas tellement lié à la façon dont les élèves sont regroupés mais à la façon dont l'enseignement leur est dispensé. Le regroupement hétérogène crée une possibilité mais ne permet pas à lui tout seul de résoudre le problème. L'étude de Ball nous met en garde contre le danger qui risque d'accompagner le regroupement si la question de l'enseignement n'est pas examinée directement par l'école entière comme une communauté unique. Si elle est laissée à la discrétion de chaque enseignant(e), ou même des départements, il est possible qu'un grand nombre d'enseignants règlent ce qu'ils voient comme le « problème » du regroupement hétérogène en utilisant des systèmes de fiches de travail qui permettent aux élèves de travailler à leur propre rythme, en fonction de leurs propres capacités. Un tel système peut régler certains problèmes de gestion de classe mais il peut aussi créer l'isolement chez les élèves qui se retrouvent séparés de leurs enseignants et de leurs camarades, seuls dans leur petit espace avec leurs feuilles de travail. Si cela arrivait, cela renforcerait une tendance inquiétante de la culture de l'école secondaire qui a déjà beaucoup préoccupé un certain nombre d'auteurs, la culture de l'individualisme.

David Hargreaves (1982) a avancé que la culture des écoles secondaires est profondément imprégnée d'individualisme. Comme au Canada et aux États-Unis, les enseignants de Grande-Bretagne ont la propriété de leur classe et les élèves se déplacent à travers l'école comme les passagers pressés d'un aéroport surpeuplé. Il appelle ce phénomène la perte du territoire commun. L'absence d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité collective affaiblit la fierté que peuvent éprouver les élèves de faire partie de l'établissement (également Rutter et al., 1979). Les taux élevés d'abandon scolaire dans les écoles secondaires

reflètent l'insatisfaction que ressentent les élèves devant l'incapacité du système d'éducation de répondre à leurs besoins (Wehlage et Rutter, 1986). Les classes organisées autour du contrôle et de la compétition sont jugées ennuyeuses (Fine, 1986). David Hargreaves (1982) décrit l'école secondaire comme une « expérience curieusement fragmentée » pour les élèves, avec une sonnerie qui retentit toutes les quarante minutes comme pour signaler un changement de la garde. L'isolement reste la norme de l'expérience des élèves des écoles secondaires (Firestone et Rosenblum, 1987). Et le monde dans lequel ils sont isolés peut être un monde vaste, complexe et intimidant. Ceci est particulièrement inquiétant pour les élèves des années de transition dont les besoins d'attention, de sécurité et d'appartenance, nous l'avons vu, sont exceptionnellement élevés à cette étape de leur développement. Comme l'ont remarqué Lawton, Leithwood et al. (1988) :

> La société adolescente est informe et pourtant fixe -- un ordre simple et pourtant aussi complexe que n'importe quelle autre organisation sociale dans laquelle il incombe à chacun de faire sentir sa présence... d'être spécial d'une certaine façon... de compter. Les élèves qui ne sont pas équipés émotionnellement pour faire face aux moqueries et aux sarcasmes, qui sont le propre de la vie à l'école secondaire au même titre que les livres et les examens, risquent de chercher à l'extérieur de l'école des lieux plus accueillants dans lesquels grandir.

L'image de soi est importante pour le développement personnel des adolescents. L'adolescence est le moment où l'on se constitue une image personnelle d'individu digne d'estime et où on la met à l'épreuve (Carter, 1984; Seltzer, 1982). L'interaction des enseignants et des camarades avec les adolescents est un élément essentiel de la formation de l'image de soi. Or, Karp (1988) a observé que les élèves qui abandonnaient l'école en Ontario souffraient souvent d'un manque d'amour-propre et se retrouvaient frustrés dans un système scolaire qui ne semblait pas s'intéresser à eux. Parmi les facteurs clés qui

auraient pu les retenir à l'école, il citait particulièrement des enseignants plus attentionnés et des cours plus intéressants. L'individualisme pose un problème par rapport à l'expérience des élèves à l'école, à la satisfaction qu'ils en retirent et à leur volonté d'y rester. Cela pose également un problème à long terme car on peut se demander quelles sortes d'adultes ces élèves individualistes et isolés deviendront. Vont-ils constituer une génération du « moi d'abord », individualiste, matérialiste et narcissique? L'immersion des élèves dans une classe hétérogène envahie par les feuilles de travail risque d'accroître ces possibilités.

Une étude importante effectuée par l'Université de Californie a conclu que les élèves de première année d'université sont plus matérialistes et moins altruistes qu'ils ne l'étaient (Association des universités et collèges du Canada, 1982). Bien que les publications suggèrent que le diplôme de fin d'études secondaires n'est plus perçu comme une garantie de succès matériel, le travail à plein temps et à temps partiel est vu comme une façon d'atteindre des objectifs matérialistes. Etzioni (1982) soutient que cette poursuite matérialiste est liée à la « mentalité centrée sur le moi » qui est « à la base de l'individualisme américain ». La culture actuelle des écoles secondaires peut, à bien des égards, renforcer l'individualisme de la culture plus générale qui transmet sans le vouloir aux élèves les valeurs mêmes qui les attireront vers le lieu de travail plutôt que de renforcer leur attachement à l'école et à la communauté d'apprentissage qu'elle représente.

La « génération du moi d'abord » désigne également les enseignants, les élèves et les parents. La recherche des réalisations personnelles s'est perdue, à

bien des égards, dans une mer d'individualisme et d'isolement. Les enseignants perdent le contact avec les élèves et le public sous prétexte de connaissances et de spécialisation. Un grand nombre d'élèves des écoles secondaires font l'expérience de l'inégalité dans un système qui tend vers la méritocratie et qui donne la faveur aux élèves intellectuellement brillants. Ils en font l'expérience, soit seuls dans une culture à base d'individualisme, soit au sein d'une contre-culture étudiante où ils se sont réfugiés. Ils ne font guère l'expérience de l'attention, de l'intérêt ou de la communauté. Ces élèves souffrent dans leur dignité et n'ont plus de sentiment d'appartenance et il n'est pas surprenant qu'ils se laissent séduire par l'image plus immédiate du marché du travail et de sa rémunération.

La culture de l'école secondaire est ainsi devenue une énigme tout aussi difficile à résoudre que la société adolescente elle-même. Elle est complexe, imprévisible et orientée vers un ensemble très particulier de valeurs intellectuelles. Ce n'est pas que les enseignants du palier secondaire ne se soucient pas vraiment de leurs élèves. Mais les structures actuelles de l'école secondaire, qui sont profondément enracinées dans une orientation intellectuelle traditionnelle, ne leur permettent pas de manifester cet intérêt. La plupart des enseignants du palier secondaire voient trop d'élèves, trop rarement et trop brièvement. C'est un système qui a été créé moins pour répondre aux besoins des élèves que pour couvrir le programme. Ce n'est pas tant ici les enseignants qui sont en cause, mais les structures, les normes sacrées de l'enseignement secondaire.

En dernière analyse, c'est dans le programme d'études et dans la pédagogie, dans ce que les écoles secondaires enseignent et la façon dont elles l'enseignent, qu'il faut chercher des solutions à ces problèmes fondamentaux, à cette impuissance à répondre aux besoins des adolescents en matière de développement personnel et social. Nous reviendrons là-dessus au chapitre 4. Mais, en outre, il y a un certain nombre d'autres mesures que les écoles secondaires peuvent adopter pour offrir à leurs élèves davantage d'attention, un plus grand soutien adulte et un sentiment plus développé d'appartenance et de responsabilité. Parmi ces mesures, notons le renforcement du rôle de l'enseignant(e) titulaire, la mise en place de mentors ou de conseillers pour tous les élèves, la constitution d'équipes d'enseignement plus petites, etc. Ces mesures feront l'objet d'une discussion détaillée dans le chapitre suivant, où nous analyserons les résultats de recherche et autres publications sur le processus de transition et la façon d'aider les élèves à s'adapter à l'école secondaire.

TRANSITION ET CONTINUITÉ

Le passage de l'école élémentaire à l'école secondaire constitue une transition entre deux cultures scolaires. Dans cette transition, il y a des continuités et des discontinuités, certaines planifiées, d'autres non planifiées (Derricott, 1985). Quatre formes de transition sont donc théoriquement possibles dans le passage entre les deux cultures (résumées dans la Figure 1).

Figure 1

Planification	Présence/absence de continuité	
	Continuité	Discontinuité
Planifiée	Planifiée Continuité	Planifiée Discontinuité
Non planifiée	Non planifiée Continuité	Non planifiée Discontinuité

La discontinuité non planifiée est peut-être le principal thème des recherches et des publications sur les années de transition. Les différences entre l'école élémentaire et l'école secondaire y sont décrites comme étant trop fortes. Le saut à effectuer pour passer d'un système à l'autre est trop grand, ce qui explique peut-être l'apparition courante, après le transfert, d'anxiété à court

terme chez les élèves (Nisbet et Entwistle, 1966; Youngman et Lunzer, 1977; Galton et Delamont, 1980). Une grande partie des critiques dont le transfert et la transition font l'objet visent les écoles secondaires. On s'en prend au fait que leur programme d'études, leur système d'éthique et leur orientation sont trop orientés vers les besoins intellectuels de leurs élèves plus âgés qui se destinent à l'université, ce qui crée un programme d'études trop fragmenté et insuffisamment intéressant et motivant pour les élèves plus jeunes et moins capables (D. Hargreaves, 1982; Goodlad, 1984). On a accusé les écoles secondaires, à cause de leur taille et de leur complexité bureaucratique, de priver les élèves d'un sentiment d'appartenance et d'attachement à leur école comme à une communauté (D. Hargreaves, 1982; Radwanski, 1987).

Les critiques pour excès de discontinuité non planifiée ne se limitent pas entièrement aux écoles secondaires. Un grand nombre des débats récents sur l'extension du temps de préparation à allouer aux enseignants du palier élémentaire de l'Ontario ont fait valoir que l'enseignement devrait être dispensé aux élèves par un éventail plus vaste d'enseignants spécialisés que ce n'est actuellement le cas (Hargreaves et Wignall, 1989). Il semble que l'attention admirable que portent à leurs élèves les enseignants du palier élémentaire soit parfois un peu difficile à distinguer du sentiment de propriété et de contrôle que leur donnent « leurs propres » classes et « leurs propres » enfants. Le souci des élèves peut parfois devenir trop poussé et faire obstacle au besoin qu'ont les élèves de développer leur indépendance. De toute évidence, ce sont là des problèmes sur lesquels les écoles élémentaires doivent se pencher, particulièrement en ce qui concerne la collaboration des enseignants en tant que

collègues qui doivent apprendre à partager une partie de leur intérêt pour les élèves au lieu de le garder pour eux.

La discontinuité non planifiée n'est peut-être pas l'unique source des problèmes de la transition. La continuité non planifiée peut aussi présenter des difficultés. Dans certains domaines, la continuité n'est peut-être pas nécessaire. L'enseignement élémentaire n'est pas toujours aussi orienté vers l'apprentissage actif et l'éducation aussi centrée sur l'enfant qu'on l'imagine et le recours à une pédagogie concentrée essentiellement sur l'enseignement distinct des aptitudes élémentaires est peut-être plus courant qu'on ne le pense (Goodlad, 1984). À cet égard, on a trouvé que les écoles élémentaires ou les «junior high schools » peuvent parfois être presque plus semblables à des écoles secondaires que les écoles secondaires elles-mêmes (Tye, 1985; Galton, 1980).

Une dernière chose que doivent éviter les administrateurs est de surplanifier le processus de transition et de continuité. C'est la mise en garde que font Measor et Woods (1984) sur la base de leur étude de la façon dont la transition s'effectue à travers la culture des élèves. Ils rappellent que la culture des élèves est un important point de référence pour les adolescents. Il n'est pas possible, ni peut-être souhaitable, de supprimer les mythes et les messages qu'elle véhicule. Il est possible, cependant, de compléter les messages de la culture étudiante en améliorant les renseignements officiels, en multipliant les contacts non officiels entre les secteurs et en faisant participer les élèves aux divers aspects du processus de transition.

Les points clés d'un changement de la politique éducationnelle sembleraient donc être les suivants :

- continuité planifiée -- le secteur le mieux compris où l'on reconnaît que des réformes sont nécessaires,

- discontinuité planifiée -- création de situations où un changement de statut marqué et substantiel est délibérément créé et auquel les élèves sont activement préparés,

- aspects non planifiés de la transition -- aspects de la transition que les écoles choisissent de ne pas « gérer » parce qu'elles estiment que c'est mieux de les abandonner au réseau et au processus non officiel de la culture des élèves.

Ce sont là les sujets du chapitre suivant où nous analyserons et discuterons les résultats des recherches sur le processus de transition lui-même.

CHAPITRE TROIS

LE PROCESSUS DE TRANSITION

LES PROBLÈMES ASSOCIÉS À LA TRANSITION

Dans le dernier chapitre, nous avons fait remarquer que la transition entre l'école primaire et l'école secondaire représentait un changement de statut. C'est un passage important dans la vie d'une jeune personne. Ce passage porte avec lui la promesse d'une situation plus élevée, d'une plus grande indépendance, d'expériences et de possibilités plus intéressantes. Il pose également des problèmes de perte de sécurité, de rencontres menaçantes et d'inconnu. Il est accompagné de messages mixtes et de possibilités contradictoires. Une seule chose est certaine c'est qu'il est inévitable. Qu'ils soient bien préparés ou non, les élèves doivent y faire face.

Les recherches effectuées sur la transition entre l'école primaire et l'école secondaire varient suivant le moment de la période de transition qui est étudié. La plupart des recherches semblent partir du principe que la période de transition va de la dernière année d'école primaire ou élémentaire (période de pré-transition) à la dernière partie de la première année d'école secondaire (période de post-transition), en passant par le premier mois ou les premières semaines d'école secondaire (période de transition immédiate). Des études importantes comme celles de Power et Cotterell (1981), Evans (1983) et Measor et Woods (1984) suivent les élèves depuis leur dernière année d'école élémentaire jusqu'à la fin de leur première année d'école secondaire. Quelques études s'attachent uniquement aux attentes des élèves pendant la dernière année d'école primaire ou aux perceptions des élèves qui abordent le palier secondaire. Ces

études laissent de côté des renseignements importants sur les changements qui se produisent au cours de la première année d'école secondaire.

Il y a trois domaines où le passage à l'école secondaire peut poser des problèmes :

- l'anxiété que provoque l'idée de transfert chez les élèves et le degré de persistance de cette anxiété,

- l'adaptation à l'école secondaire et les répercussions à court et à long termes de la transition en termes de rendement scolaire, de motivation et d'engagement vis-à-vis de l'école,

- la continuité ou la discontinuité du programme d'études et les répercussions des carences ou des répétitions sur l'apprentissage.

L'anxiété

L'anxiété des élèves est le problème le plus évident et le plus souvent cité à propos du passage à l'école secondaire. On a la preuve qu'au cours de la dernière année d'école élémentaire, beaucoup d'élèves éprouvent effectivement de l'anxiété ou de l'appréhension devant certains aspects de l'école secondaire. Garton (1987), à partir d'un questionnaire établi à cinq niveaux, a conclu que cette anxiété était le résultat de l'inquiétude causée par la perspective de rapports avec des élèves plus âgés, d'un travail plus difficile, de bâtiments plus importants et d'enseignants différents. Mertin, Haebich et Lokan (1989), dans

une étude basée sur l'analyse des dessins effectués par les élèves pour exprimer ce que l'école secondaire représentait pour eux, ont trouvé dans ces dessins une prépondérance de caractéristiques négatives en rapport avec la vulnérabilité, l'agressivité vis-à-vis des élèves plus âgés et le travail scolaire.

En Ontario, le conseil de l'éducation de la région de York a effectué un sondage auprès des élèves par rapport à leur inquiétude devant la transition à la fin de la 8e année et, de nouveau, à la fin du premier trimestre de 9e année (Bulson, 1984). Les principales préoccupations des élèves de 8e année portaient sur l'orientation dans leur nouvelle école, l'aptitude à faire face à des examens plus longs, l'incertitude quant aux conséquences des classes manquées ou du travail non fait à la maison, le risque de confusion que représentait la rotation des classes et la participation aux programmes parascolaires. Une fois en 9e année, les élèves se disaient toujours préoccupés par leur aptitude à faire face à des examens plus longs, et incertains quant à ce qui se passerait s'ils ne finissaient pas le travail à faire à la maison et vis-à-vis de leur participation aux programmes parascolaires (bien que le pourcentage de cette dernière préoccupation ait baissé par rapport à la 8e année). Les élèves de 9e année exprimaient une préoccupation supplémentaire relative à leur aptitude à comprendre les enseignants (qui était plus répandue parmi les élèves des niveaux général et avancé que parmi ceux du niveau fondamental).

Les études effectuées en Angleterre confirment que l'anxiété des élèves représente généralement un mélange d'inquiétude devant un travail nouveau et difficile, devant la taille de l'école et les risques de s'y perdre, devant le travail à

faire chez soi et le mauvais traitement des élèves plus âgés (Neal, 1975; Norfolk Middle School Headteachers, 1983).

Measor et Woods (1984), dans une étude de cas longitudinale du passage des élèves à l'école secondaire, ont trouvé des anxiétés similaires devant les rapports avec des élèves plus âgés, la taille de l'école, la difficulté du travail, la rigueur de la discipline et la nature impersonnelle des enseignants. Leur étude de cas intensive a également mis à jour une dimension importante de l'anxiété liée au transfert que les autres recherches, basées sur des entrevues et des questionnaires, avaient eu tendance à manquer. Il s'agit d'une dimension de l'anxiété liée au transfert qui semble plutôt triviale à première vue, mais qui est, disent-ils, exceptionnellement importante. Ils appellent cette dimension les « mythes créés par les élèves ».

D'après les observations de Measor et Woods (1984), les élèves fabriquent de toutes pièces des histoires et des avertissements stylisés et exagérés, débordant de détails graphiques, sur la dissection de rats vivants, les organismes innommables préservés dans le formol, les nouveaux dont on plonge la tête dans les toilettes le jour de leur anniversaire, etc. La plupart de ces histoires, répétées encore et encore de la même façon par un grand nombre d'élèves différents, sont fausses. Cependant, les enseignants ont beau tout faire pour rassurer les élèves et les raisonner pendant les programmes d'initiation et autres, rien ne parvient jamais à convaincre totalement ces derniers que ces histoires sont sans fondement (Freund, 1985). Leur apparition et leur persistance dans un grand nombre de pays différents témoignent de leur résistance.

Ces histoires persistent, disent Measor et Woods, parce qu'elles servent des fonctions symboliques puissantes en rapport avec les émotions des élèves et leur inconscient. En fait, elles les avertissent de l'inversion de statut qui les attend (la tête renversée dans les toilettes), des secteurs de l'école qui sont contrôlés par les élèves plus âgés et doivent être évités ou traités avec prudence (les toilettes) et des attentes généralement plus « dures » qui sont le fait de l'école secondaire. Ce qui est révélateur dans l'aspect mythique de ces histoires, disent Measor et Woods, c'est que, à la fin de la première année d'école secondaire, les élèves qui ont effectué le transfert commencent eux-mêmes à raconter les histoires mêmes qu'ils avaient dû écouter auparavant. Il est clair que l'histoire est plus importante que le raconteur et qu'elle fournit une façon de communiquer, par le biais de la culture des élèves, des signes et des avertissements sur les changements à venir, le passage qui s'amorce.

Les enseignants traitent souvent ces mythes comme faisant partie du problème, comme une source d'anxiété inutile qu'il faut faire disparaître par l'explication et la rationalisation. Measor et Woods suggèrent que les mythes pourraient, en fait, faire partie de la solution parce qu'ils fournissent un moyen de faire passer des avertissements par le biais de la culture même qui prend de plus en plus d'importance pour les jeunes adolescents, celle de leurs camarades.

L'école secondaire ne représente pas toujours une perspective uniquement menaçante pour les élèves. À bien des égards, ils ont hâte de passer à la nouvelle école et particulièrement d'aborder de nouveaux sujets. Trebilco, Atkinson et Atkinson (1977) ont suggéré, sur la base d'entrevues avec des élèves et des

parents, que le passage à l'école secondaire était attendu avec intérêt. Des résultats semblables de non-anxiété parmi les élèves de l'école primaire ont été rapportés par Ford (1985).

Les différences entre ces résultats reflètent en partie le fait que la transition est un processus qui suscite habituellement des sentiments mixtes parmi les élèves. Mais il existe d'autres explications de la variation du degré d'anxiété entre les écoles et les types d'élèves. Au niveau de l'école, Garton (1987) a trouvé que les aptitudes et les attentes des élèves dépendaient du degré de contact avec l'école secondaire et de l'existence d'un programme d'initiation, avec visite à l'école secondaire (également Breen, 1983). Galton et Willcocks (1983) ont trouvé que, dans les écoles élémentaires qui exagéraient (sans le vouloir) la nature traditionnelle de l'école secondaire à laquelle les élèves allaient passer (avec des avertissements tels que « On n'acceptera jamais ce genre de travail à l'école secondaire. »), l'anxiété des élèves était plus élevée avant le transfert que chez les élèves des autres écoles primaires, mais plus faible après coup, une fois que les élèves avaient découvert que les enseignants du secondaire étaient moins menaçants que prévu. En un sens, ces « mythes créés par les enseignants » sur ce que peut être l'école secondaire fonctionnent peut-être comme les « mythes créés par les élèves » que décrivent Measor et Woods. Ce n'est pas que nous recommandons le recours à des « mythes » pour faciliter le processus de transition, nous voulons simplement faire remarquer que, une fois qu'on reconnaît que les mythes existent à tous les niveaux, ceux des élèves ne semblent pas aussi immatures par comparaison. Les deux types de mythes servent à transmettre des avertissements importants dans un contexte d'émotions fortes et de renseignements insuffisants.

Le degré d'anxiété ressenti à la perspective du transfert diffère également suivant les types d'élèves. En Australie, Breen (1983) et Richards (1980) ont tous deux trouvé que les renseignements fournis par les enseignants du palier primaire peuvent habituellement permettre de prédire avec exactitude quels élèves auront des problèmes lors du passage à l'école secondaire. Quels sont les groupes à risque particulièrement touchés ?

- L'anxiété est habituellement plus répandue chez les garçons que chez les filles (Garton, 1987; Mertin, Haebich et Lokan, 1989). Les garçons ont plus de chances que les filles d'avoir des problèmes de comportement à l'école, aussi bien au niveau du coupable que de la victime (Simmons et Blyth, 1987).

- L'anxiété varie suivant les différents « types » d'élèves, mais les tendances de ces variations sont complexes et ne montrent pas de différence claire suivant les aptitudes, par exemple (Youngman et Lunzer, 1977). Comme on le verra bientôt, les différences les plus importantes entre les élèves dans ce domaine ne sont pas liées à l'anxiété à court terme mais à l'adaptation à long terme.

L'anxiété devant le transfert à l'école secondaire est effectivement une anxiété à court terme. Power et Cotterell (1981) ont suivi des élèves depuis le début de leur dernière année à l'école primaire jusqu'à la fin de leur première année à l'école secondaire. Il y avait d'abord anxiété (davantage pour les garçons que pour les filles), mais cela ne durait pas longtemps. Dans l'ensemble,

les élèves trouvaient que l'école secondaire était mieux qu'ils ne s'y attendaient, plus intéressante et moins difficile, que les classes étaient moins structurées et moins prenantes que les classes de l'école primaire. D'autres études ont également suggéré que les anxiétés devant les aspects sociaux et organisationnels de l'école secondaire disparaissent rapidement (Breen, 1985; Knight, 1984; Martin et al., 1989; Trebilco, Atkinson et Atkinson, 1977).

Galton et Willcocks (1983) ont étudié des élèves en transfert en provenance de six écoles différentes en leur administrant un questionnaire sur l'anxiété à deux reprises pendant la période de transfert. Dans l'ensemble, les tendances de l'anxiété devant le changement indiquaient une anxiété élevée juste avant le transfert, suivie par un déclin en novembre et, de nouveau, au mois de juin suivant (également Nisbet et Entwistle, 1969; Youngman et Lunzer, 1977). Cependant, lorsque les élèves venaient d'écoles où l'atmosphère était moins évidemment « primaire », après un an à l'école secondaire les taux d'anxiété étaient identiques à ce qu'ils étaient à l'entrée. Là, les différences avaient peut-être été sous-estimées et l'importance du changement minimisée.

Quelle que soit la source de l'anxiété et quelque traumatique qu'elle puisse être, elle ne dure pas longtemps. Le transfert présente également des aspects positifs comme les espoirs que suscite la perspective de la nouvelle école chez les élèves, espoirs parfois renforcés encore par des programmes d'initiation bien organisés. Mais il est possible qu'au coeur de ces promesses se trouve le plus grand danger de tous : le risque d'un désenchantement si les attentes ne sont pas satisfaites. Ces dangers nous font prendre conscience des répercussions à long terme du transfert que nous allons maintenant examiner.

L'adaptation

Il se peut que le résultat le plus important de l'étude approfondie du transfert effectuée par Galton et Willcocks ne soit pas ce qu'elle révèle sur l'anxiété à court terme des élèves mais ce qu'elle indique quant à leur ajustement à long terme à l'école secondaire. Les résultats de l'étude de Galton et Willcocks (1983) sur le rendement et la motivation des élèves au cours de leur adaptation à l'école secondaire sont importants.

- Bien que presque tous les élèves de l'échantillon aient affiché des progrès satisfaisants lorsqu'ils étaient soumis aux tests des aptitudes élémentaires au cours des deux dernières années d'école primaire, seuls 63 % affichaient des progrès lorsqu'ils étaient soumis aux mêmes tests un an après le transfert et ces progrès étaient plus faibles que les années précédentes.

- Presqu'un tiers des élèves produisaient, à la fin de la première année d'école secondaire, des résultats aux tests inférieurs à ce qu'ils étaient lors de la dernière année d'école primaire.

- Certains élèves présentaient un déclin du rendement au cours de la première année d'école secondaire, une perte de motivation et de plaisir à l'école.

- Dans le contexte de l'enseignement à l'ensemble de la classe de l'école secondaire, un grand nombre d'élèves cessaient de se donner du mal

et en faisaient juste assez pour ne pas attirer l'attention de l'enseignant(e).

Ces déclins inquiétants des progrès des élèves ont aussi été rapportés à titre de preuves à un comité important chargé d'examiner la qualité de l'éducation secondaire pour la Inner London Education Authority en Angleterre (ILEA, 1984). En Australie, Power et Cotterell (1981) ont également trouvé un déclin de la satisfaction des élèves au cours de la première année d'école secondaire (également Breen, 1983; Evans, 1983; Richards, 1980). Ce déclin à long terme de la satisfaction apportée par l'école est généralement considéré comme un problème plus important et plus difficile à résoudre que l'anxiété associée au premier contact avec la nouvelle école.

Certains groupes à risque le sont plus que d'autres dans le processus à plus long terme des progrès et de l'ajustement à l'école secondaire. Ils ont été identifiés dans des rapports et des études innombrables sur l'abandon scolaire (p. ex. Karp, 1988; King et al., 1988; Radwanski, 1987).

Certains des groupes qui peuvent être particulièrement « à risque » à long terme sont les suivants :

- Les élèves en provenance de milieux socio-économiques inférieurs (Nisbet et Entwistle, 1966; Spelman, 1979).

- Les élèves (et ce sont aussi ceux en provenance de milieux socio-économiques inférieurs) qui doivent faire un long voyage en autobus

pour aller à leur nouvelle école, particulièrement dans les collectivités éloignées (Gorwood, 1986; Friedlander, 1986; Ryan, 1976).

- Les élèves en provenance d'un certain nombre de groupes ethnoraciaux. Une étude du taux d'abandon scolaire dans les « middle schools » de Boston a conclu que les pratiques relatives à l'assiduité, aux suspensions et au redoublement (qui exigeaient des élèves qu'ils recommencent leur année) accroissaient le désengagement des élèves vis-à-vis de l'école et favorisaient l'abandon des élèves à risque. Cette étude a trouvé que les élèves noirs et hispanophones avaient des taux de non-assiduité, de redoublement et de suspension plus élevés que la population générale de l'école (Wheelock, 1986).

- Les garçons dont le rendement est médiocre. King et al. (1988) ont trouvé, dans leur étude de l'Ontario, que la majorité des élèves qui abandonnent l'école étaient des garçons qui étaient loin derrière leurs camarades dans l'accumulation des crédits nécessaires pour l'obtention du diplôme. Une étude des élèves à risque de 9e année dans des écoles de London, Ontario, a conclu que les garçons étaient plus souvent à risque que les filles. Un grand nombre d'entre eux n'avaient pas été identifiés comme étant à risque en 8e année et seulement 23 % avaient reçu des services d'orientation en 9e année. La principale source de leurs problèmes était le fait qu'ils suivaient des cours qui étaient trop difficiles (Stennett et Isaacs, 1979). Dans l'étude de Galton et Willcocks (1983), les taux de réussite des

garçons et des filles étaient virtuellement les mêmes avant le transfert. Mais, une année plus tard, 45 % des garçons avaient des résultats inférieurs à leurs résultats en école primaire alors que ce n'était le cas que de 15 % des filles.

- Les garçons moins sportifs (ILEA, 1988).

- Les filles qui courent le risque de perdre la force qu'elles tiraient du sentiment de confiance en elles et d'amour-propre qu'elles avaient à l'école élémentaire. Simmons et Blyth (1987) ont trouvé qu'au cours de la transition, les filles avaient des résultats inférieurs à ceux des garçons au niveau de l'image de soi. Les filles continuaient à donner plus d'importance que les garçons à la popularité au sein du même sexe. La tendance plus forte des filles à accorder une valeur élevée à l'image corporelle et à la popularité au sein du même sexe les rendait également plus vulnérables lors du transfert dans une nouvelle école, le groupe de camarades qui leur servait de référence se trouvant perturbé.

Le rapport de la Inner London Education Authority recommande de faire plus d'efforts pour identifier les élèves qui présentent des difficultés avant le transfert (particulièrement en ce qui touche au niveau de lecture) et de concentrer davantage les ressources sur les élèves à risque avant le transfert. À cet égard, il suggère que la dernière année d'école primaire peut être plus cruciale qu'on ne l'avait reconnu jusqu'ici (ILEA, 1988). King et al. (1988) suggèrent que les écoles devraient se concentrer sur des choses comme le

renversement des tendances préalables à l'échec scolaire, le renforcement de la confiance en soi des élèves, l'amélioration des services d'orientation, la prestation de programmes parallèles, l'établissement de politiques fermes en matière d'assiduité, la réduction des taux d'échecs aux cours et la création d'un climat positif à l'école pour encourager les élèves à acquérir un sentiment d'appartenance à l'école. Ces mesures sont certainement très importantes mais les énormes efforts déployés aux niveaux national et provincial, ainsi qu'au niveau des conseils scolaires, n'ont pas vraiment réussi à réduire le taux d'abandon scolaire. Ceci amène à se poser des questions non seulement sur les besoins des élèves pris individuellement mais sur la structure générale de l'éducation secondaire elle-même et sur son efficacité et sa pertinence par rapport aux besoins de ses jeunes clients. Certaines des questions à examiner vont jusqu'à remettre en cause des aspects fondamentaux « sacrés » des écoles secondaires, le programme d'études, par exemple. Nous abordons certains aspects de cette question du programme d'études, particulièrement le problème de la continuité du programme, dans les paragraphes qui suivent et nous consacrerons le chapitre suivant à l'étude en détail de la structure et de l'orientation générale du programme d'études de l'école secondaire.

La continuité du programme d'études

Power et Cotterell (1981) ont trouvé que les chutes les plus fortes de la satisfaction des élèves au cours de la première année d'école secondaire étaient liées à la perception de l'« utilité/pertinence » et de la « clarté/difficulté » du travail scolaire. De plus, ils ont rapporté des variations dans le changement des attitudes vis-à-vis des différentes disciplines. Lorsqu'il y avait continuité dans

le programme, il y avait peu de changements (p. ex. en sciences). Lorsque le programme et l'enseignement gagnaient en envergure, il y avait une amélioration (p. ex. en anglais) et lorsqu'il y avait inconsistance, cela provoquait une détérioration (p. ex. en mathématiques, en sciences sociales). Il semble que le degré de discontinuité varie entre les régions et les districts. En général, cependant, il y a des disjonctions dans bien des disciplines (Conningham, 1986; Kefford, 1981; Knight, 1984; Pike, 1983; Powell, 1982).

La continuité du programme d'études est importante pour les élèves des années de transition. Beaucoup d'auteurs plaident en faveur d'un programme d'études qui constitue une séquence ordonnée et ininterrompue dans l'expérience éducationnelle des jeunes (p. ex. Gorwood, 1986; Derricott et Richards, 1980). Certains enseignants, cependant, ne croient pas qu'il faille trop compter sur ce que les élèves ont fait précédemment pour ne pas les handicaper par des étiquettes appliquées prématurément. Ces enseignants estiment qu'il faut donner aux élèves la possibilité d'effectuer un « nouveau départ » lorsqu'ils entrent à l'école secondaire (ILEA, 1984).

Stillman et Maychell (1984) font remarquer que cette philosophie du « nouveau départ » n'est pas tenable, du moins en termes de programme d'études. Bien que l'on puisse plaider en faveur d'un changement plus marqué du programme d'études, ce dernier, disent-ils, doit être planifié en fonction de ce qui s'est passé auparavant et non laissé au hasard et aux circonstances. La décision, soit de repartir à zéro, soit de reprendre le travail de base, notent-ils, n'est pas le résultat d'une planification soignée mais d'un manque de communication. Les répétitions non planifiées du contenu dans certains cas et les

lourdes carences dans d'autres sont les conséquences malheureuses du fait que les écoles élémentaires et secondaires n'oeuvrent pas ensemble à la planification du programme d'études au moment du transfert.

Gorwood (1986) a trouvé que le refus des enseignants de travailler ensemble pour assurer la continuité du programme d'études relève davantage de la réticence que de l'apathie. Quelles qu'en soient les raisons, le résultat général est que l'on n'accorde pas suffisamment d'attention à la continuité du programme d'études entre l'école élémentaire et l'école secondaire. Lorsqu'on s'y intéresse, on a tendance à se limiter à certaines matières seulement (notamment les secteurs intellectuels à profil élevé comme les mathématiques, l'anglais, le français et les sciences) plutôt, par exemple, que d'inclure les arts, les humanités, la musique ou les sciences de la santé (Stillman et Maychell, 1984). De plus, dans leur observation des réunions organisées pour assurer la continuité du programme d'études dans certaines matières, Stillman et Maychell ont noté une tendance à prendre prématurément des décisions spécifiques sur le contenu plutôt que de discuter de la « structure profonde » de la discipline et des compétences, attitudes, connaissances et concepts essentiels que les enseignants des écoles élémentaires et secondaires ne devraient jamais perdre de vue aux différentes étapes de l'enseignement.

À l'issue de ces recherches en provenance essentiellement de Grande-Bretagne et d'Australie où les directives en matière de programme d'études ont eu tendance (du moins jusqu'à une période récente) à être définies avec moins de précision qu'en Amérique du Nord, la question de la continuité du programme d'études a pris de l'importance et des mesures initiales ont été

adoptées pour y répondre de façon constructive. La mise en oeuvre reste inégale cependant et tend à porter sur certaines matières scolaires plutôt que d'autres. Un grand nombre des enseignants de l'un et l'autre paliers se montrent encore réticents à travailler ensemble sur la question du programme d'études et cette réticence doit être surmontée.

Résumé -- Problèmes associés à la transition

Le processus de transition est marqué par trois problèmes essentiels, le problème à court terme de l'anxiété des élèves, le problème à plus long terme du déclin du rendement et de la motivation des élèves et le problème persistant de la continuité du programme scolaire. Les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario et d'ailleurs ont conscience de ces difficultés et un grand nombre d'entre eux ont fait des efforts positifs pour améliorer et adapter leurs façons de procéder afin de répondre avec plus d'efficacité aux problèmes posés par la transition. Dans le reste du chapitre, nous passerons en revue certaines des mesures spécifiques qui ont déjà été prises et d'autres qui ont été proposées dans ce secteur important de la réforme scolaire.

RÉPONSES AUX PROBLÈMES ASSOCIÉS À LA TRANSITION

Les efforts de réforme destinés à améliorer l'expérience et les conséquences de la transition semblent se diviser en six grandes catégories -- dans la mesure où il s'agit d'efforts qui ne vont pas jusqu'à une réorganisation complète des structures de l'enseignement secondaire en matière de programme d'études et d'évaluation. Ces questions plus profondes et plus fondamentales seront traitées

dans les deux chapitres suivants. Nous examinons ici des secteurs de réforme plus spécifiques. Ce sont :

- le choix de l'école secondaire,
- la planification, la communication et le travail conjoint entre les enseignants des écoles secondaires et des écoles élémentaires,
- les systèmes et les pratiques de tenue de dossiers,
- les programmes et les méthodes d'initiation,
- la réorganisation des établissements, particulièrement sous forme de « middle schools » ou d'écoles intermédiaires,
- les changements organisationnels dans les écoles secondaires.

Le choix de l'école secondaire

Certains des problèmes associés à la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire sont compliqués par les questions du choix de l'école. Dans l'étude effectuée par Gorwood (1986) de la transition entre les deux systèmes dans un district scolaire d'Angleterre, le nombre moyen des écoles d'origine d'où les écoles secondaires tiraient leurs élèves était de dix-huit, avec une fourchette de sept à vingt-huit. Dans la vaste région métropolitaine couverte par la Inner London Education Authority en Angleterre, le nombre d'écoles primaires dont les élèves d'une seule école secondaire pouvaient provenir allait jusqu'à trente ou quarante (ILEA, 1984). En Ontario, il y a une moyenne d'environ cinq écoles élémentaires d'origine pour chaque école secondaire mais, dans beaucoup de régions urbaines, les élèves peuvent fréquenter l'école secondaire de leur choix.

Dans les régions rurales, ils doivent parfois se rendre très loin à la seule école secondaire accessible (ministère de l'Éducation, 1987). Le fait que les élèves puissent également passer d'un conseil d'écoles séparées à un conseil d'écoles publiques, et sortir d'un programme spécialisé comme l'immersion en français ou y entrer, ne fait qu'ajouter à la complexité.

Pour les directeurs d'école et les enseignants qui ont vraiment à coeur d'établir une liaison constructive entre les écoles élémentaires et l'école secondaire qui reçoit leurs élèves, cette complexité peut s'avérer plutôt décourageante. La complexité ne touche cependant pas toutes les régions de la même façon. À l'extérieur des régions métropolitaines, les choix sont beaucoup plus réduits, particulièrement dans les petites villes et les collectivités rurales, et les possibilités théoriques de liaison (malgré les problèmes de distance) sont bien meilleures. Même lorsque les choix sont plus dispersés et lorsque le nombre d'écoles dont les élèves peuvent passer à une école secondaire donnée est élevé, les possibilités de liaison véritable continuent d'exister. En pratique, la plupart des élèves d'une école secondaire donnée viennent d'un petit nombre d'écoles élémentaires seulement, un nombre restreint d'élèves venant d'autres écoles. En faisant porter les efforts de liaison et de continuité sur ce qui est perçu comme une famille cohérente d'écoles d'origine, on contribuera donc à répondre aux besoins de la plupart des élèves qui changent d'école. De plus, une fois la liaison activement établie, le processus se perpétue de lui-même, les écoles élémentaires se constituant une image et une identité à titre d'écoles d'origine « naturelles » d'une école secondaire particulière (Freund, 1985).

Le choix et la continuité ne font pas bon ménage. Mais les obstacles que crée leur coexistence ne sont pas insurmontables et des méthodes de liaison cohérentes peuvent être adoptées de façon à répondre aux besoins de la plupart des nouveaux élèves. Dans les régions rurales et les villes plus petites, les écoles étant géographiquement réunies en pyramides plus naturelles, l'organisation de cette liaison devrait être plus facile, bien que le temps et la distance présentent leurs propres difficultés.

La planification, la communication et le travail conjoint

Une façon de remédier à un grand nombre des problèmes associés au transfert, et particulièrement aux problèmes de discontinuité et de répétition non planifiées, est d'accroître les contacts directs entre les enseignants des deux paliers (ILEA, 1988). La politique de l'Ontario en matière d'éducation prévoit des consultations entre le personnel des écoles dont viennent les élèves et celui des écoles où ils entrent pour assurer le progrès continu de chaque élève (EOCIS, 1989). Les contacts entre les paliers élémentaire et secondaire peuvent prendre quatre formes principales :

- échange d'informations, particulièrement sous forme de dossiers scolaires (dont nous parlerons séparément),
- rencontres entre les enseignants aux deux paliers,
- partage des expériences et travail conjoint des enseignants des deux paliers,

- formation des enseignants préalablement à l'emploi et en cours d'emploi qui les familiarise avec les problèmes qui touchent les éducateurs des paliers élémentaire et secondaire.

- Les réunions sont une façon de favoriser la compréhension et la continuité entre les paliers élémentaire et secondaire. Stillman et Maychell (1984), ayant observé des réunions sur la liaison entre les deux paliers et le programme d'études, ont trouvé que l'efficacité des réunions dépendait des facteurs suivants :

  - La participation, à un moment donné, du personnel du conseil scolaire pour donner aux réunions autorité et orientation.
  - La présence, à un moment donné, des directeurs des écoles participantes. En l'absence de participation visible des dirigeants de l'école, les enseignants ne se sentent souvent pas habilités à prendre eux-mêmes des décisions importantes.
  - L'équilibre numérique entre les participants en provenance de l'école primaire et de l'école secondaire pour empêcher que l'un des deux groupes ne domine le processus de prise de décision.
  - La participation des enseignants spécialisés, et pas seulement du personnel d'orientation ou du personnel administratif, aux discussions qui porteront inévitablement sur ce qu'ils enseignent.
  - La rotation des lieux de rencontre d'une école participante à une autre. Ceci n'est pas seulement un geste diplomatique avisé mais accroît également la familiarité et la compréhension mutuelle des participants.

- Le choix d'un lieu tranquille pour favoriser la discussion. Ce n'est pas en se réunissant dans le coin d'une salle d' enseignants débordante d'activité que l'on créera le meilleur des climats.
- L'heure, particulièrement une heure choisie au cours de la journée d'école. Cela souligne l'importance de la réunion tout en facilitant les choses pour les participants.
- Si le programme d'études est à l'ordre du jour, l'allocation d'une partie du temps à discuter des principes généraux des secteurs du programme en cause. Il est bon de consacrer du temps (et de l'attention) à la discussion des buts et des objectifs partagés avant de passer aux détails pratiques et spécifiques qui posent moins de problèmes.
- La bonne gestion de la réunion, avec nomination d'un(e) président(e) capable (peut-être un(e) coordinateur(trice) du conseil scolaire), un ordre du jour bien pensé et la circulation préalable de certains documents, y compris des articles professionnels.
- La patience, parce que les rencontres entre les enseignants des deux paliers ne sont pas dépourvues d'une certaine méfiance. Comme on l'a vu dans le dernier chapitre, les enseignants des paliers élémentaire et secondaire ont souvent une conception quelque peu stéréotypée des pratiques les uns des autres et commencent en général par chercher à se protéger (ILEA, 1984). Il faut du temps pour établir confiance et ouverture. Les premières réunions de planification ne seront sans doute pas des succès complets. Il faut s'attendre à une certaine superficialité pour commencer et faire preuve de tolérance.

Un dernier facteur est extrêmement important pour favoriser le succès des réunions :

- l'établissement de normes de collégialité et de collaboration. Judith Warren Little (1984, 1989) soutient qu'on ne peut apporter de changements ni d'améliorations notables en éducation que si ce qu'elle appelle des « normes de collégialité » sont en vigueur dans l'école, si les enseignants planifient ensemble, s'aident et se soutiennent, échangent matériel et ressources et travaillent même ensemble avec les enfants. Malheureusement, la plupart des écoles sont toujours dominées par des normes d'individualisme, d'autonomie et de non-interférence entre enseignants. Ces normes basées sur le « chacun pour soi » ont des répercussions profondes sur les rapports de travail entre les enseignants sur les questions associées à la transition. Tout d'abord, verticalement, elles restreignent la profondeur et l'ouverture de la communication et de la discussion entre les enseignants de l'un et l'autre paliers parce que les écoles secondaires ne veulent pas apparaître comme « faisant la loi » à leurs homologues de l'élémentaire (Gorwood, 1986; Stillman et Maychell, 1984). Ensuite, horizontalement, les enseignants d'une même école secondaire communiquent rarement d'un département à l'autre et ne savent pas bien ce que font leurs collègues, si bien qu'ils ont de la difficulté à agir d'une façon unie et cohérente lorsqu'ils élaborent une politique qui touche à toute l'école. À un degré moindre, Stillman et Maychell (1984) ont trouvé que cela s'applique également à leurs collègues des écoles élémentaires. Cet élément de liaison et de

collaboration entre les enseignants est exceptionnellement important mais peu compris. Pour que les enseignants puissent communiquer et collaborer efficacement d'une école à l'autre, ils doivent également communiquer et collaborer efficacement au sein de chaque école. L'organisation de réunions efficaces de transition et de liaison est, en ce sens, plus qu'une simple affaire d'ordre du jour et de méthode. Cela touche au coeur même de la culture de chacune des écoles qui participent à la transition et aux relations de travail qui constituent cette culture (Hargreaves, 1989).

- Le travail conjoint des enseignants des paliers élémentaire et secondaire peut avoir des conséquences profondes sur la transition. Ce ne sont pas seulement les échanges verbaux mais aussi le travail qui unissent les enseignants dans le développement et la poursuite d'une compréhension commune et d'objectifs communs (Measor et Woods, 1984). En termes d'apprentissage pour les enseignants, l'expérience réussit beaucoup mieux que la persuasion (Fullan, 1982). Les activités enseignent davantage que les discussions (Lieberman, 1986).

Parmi les innovations qui aident à développer ce type d'expériences partagées entre les enseignants des paliers élémentaire et secondaire, citons :

- les visites des écoles par les enseignants concernés,
- les visites des écoles par les enseignants et les élèves,
- l'enseignement dispensé par des enseignants du secondaire dans l'une ou plus des écoles élémentaires d'origine, soit de façon

concentrée juste avant le transfert, soit régulièrement,

- la nomination conjointe de certains enseignants à l'école élémentaire et à l'école secondaire, à titre d'enseignants de « liaison »,
- l'échange de personnel à plus long terme entre les écoles élémentaires et secondaires associées, soit un semestre ou un an,
- le partage de projets et d'expériences à l'intention des élèves planifiés et enseignés conjointement (p. ex. salons scientifiques ou stages).

Les innovations de ce type contribuent de façon considérable à dissiper les stéréotypes et à développer l'ouverture et la confiance entre les paliers élémentaire et secondaire (Gorwood, 1986; ILEA, 1984; Stillman et Maychell, 1984; Freund, 1985).

- La formation des enseignants peut aussi contribuer à élargir leur compréhension et leur expérience et, par là même, favoriser la liaison et la continuité entre l'éducation élémentaire et l'éducation secondaire. Le fait que la plupart des enseignants soient actuellement certifiés pour travailler uniquement dans les écoles élémentaires ou uniquement dans les écoles secondaires ne fait qu'amplifier la division entre les deux cultures. Une certification qui permettrait de travailler aux deux paliers pourrait régler certains des problèmes (bien que cela puisse rallonger l'éducation des enseignants). Un autre moyen d'encourager les enseignants à acquérir de l'expérience (et pas seulement des qualifications supplémentaires) aux deux paliers serait d'exiger d'eux cette expérience avant de leur permettre de devenir directeurs d'école.

Une autre stratégie possible, qui jouit tout particulièrement de la faveur des tenants de l'établissement d'écoles intermédiaires indépendantes, consisterait à former des enseignants spécialisés auxquels on inculquerait les aptitudes et les compétences spécifiques nécessaires pour travailler avec les jeunes adolescents au cours des années de transition. Par exemple, un sondage des membres de la National Middle School Association a décrit l'enseignant(e) d'école intermédiaire le (la) plus efficace comme une personne qui aime et respecte vraiment les gens, qui veut travailler avec des jeunes en transition entre l'enfance et l'adolescence et qui a à coeur de les écouter et de leur parler, comme de les aider à acquérir une image positive d'eux-mêmes (Steer, 1980).

Le groupe de travail sur l'éducation des jeunes adolescents recommande que les enseignants des classes intermédiaires apprennent à travailler en équipe, qu'ils aient l'occasion d'apprendre à comprendre le développement des adolescents et des pré-adolescents par le biais de cours et d'expériences directes en école intermédiaire et qu'ils soient initiés aux principes de l'orientation pour leur permettre de conseiller les élèves. Le groupe de travail recommande une certification en enseignement des années intermédiaires afin de donner un statut légitime aux enseignants de ces années. Il estime que la certification à ce niveau encouragerait également les universités à offrir des cours spécialisés en pédagogie des années intermédiaires (TFEYA, 1989).

Quelle que soit la stratégie adoptée -- certification ou formation orientée spécifiquement vers les années de transition, ou encouragement à l'élargissement des expériences et de la compréhension parmi le corps enseignant dans son ensemble -- il semble approprié d'examiner le processus de certification qui

apparaît comme l'un des moyens de favoriser la collaboration entre les enseignants pour assurer la continuité de l'expérience des élèves.

En résumé, l'augmentation du nombre de réunions et la planification conjointe du programme d'études peuvent contribuer à renforcer le pont entre les deux cultures. Cependant, les enseignants des paliers élémentaire et secondaire finiront par devoir « faire un bout de chemin ensemble » et passer du temps à travailler dans les écoles les uns des autres afin de s'initier suffisamment profondément à la culture qui n'est pas la leur.

La tenue des dossiers scolaires

L'échange d'informations constitue un autre moyen de communication sur les progrès des élèves. Les dossiers scolaires font partie des informations clés que les enseignants se communiquent. Cheng et Ziegler (1986) soutiennent que les dossiers des élèves qui quittent l'école élémentaire devraient être communiqués aux enseignants du secondaire pour leur montrer ce que savent déjà les nouveaux élèves. Les enseignants du secondaire devraient les recevoir suffisamment tôt, accompagnés d'échantillons du travail des élèves, pour planifier le semestre d'automne. Des rapports d'activités devraient à leur tour être envoyés par l'école secondaire aux écoles élémentaires d'origine. Le processus d'échange, disent-ils, devrait s'effectuer dans les deux sens.

Le comité chargé d'étudier la qualité de l'éducation secondaire au sein de l'Inner London Education Authority (ILEA, 1984), a défini de la façon suivante le meilleur usage qui peut être fait des dossiers scolaires :

- Les dossiers sont transmis avant le milieu du trimestre d'été pour donner aux enseignants du secondaire tout le temps nécessaire pour les consulter et organiser leur programme en conséquence.

- Les dossiers ne restent pas entre les mains du personnel administratif mais sont communiqués aux enseignants spécialisés eux-mêmes, ceux qui vont effectivement s'occuper des enfants. Ceci doit se produire dans tous les cas de transfert.

- Certains renseignements plus délicats ne circulent pas aussi largement mais sont seulement communiqués au personnel d'orientation ou d'administration pertinent.

- Les dossiers officiels sont accompagnés de profils plus larges et d'échantillons du travail des enfants pour donner une idée de leurs points forts et de leurs faiblesses.

La question la plus importante qui se pose pour tous les dossiers scolaires est quand et comment les enseignants du secondaire les utilisent. Si élaboré et systématique que soit un dossier d'élève, il ne sert à rien si personne ne s'en sert. Stillman et Maychell (1984) ont trouvé que beaucoup d'écoles n'utilisent pas les dossiers scolaires. Elles adoptent la philosophie du « nouveau départ ». Si elles les consultent, ce n'est pas avant Noël. Ceci, observe le comité de la Inner London Education Authority (1984), peut avoir un effet rétroactif sur les enseignants du palier élémentaire eux-mêmes. S'ils se rendent compte que leurs collègues du secondaire n'utilisent pas les dossiers qu'ils envoient, ils ne vont

pas se donner la peine de les remplir très sérieusement. De façon générale, le comité a trouvé que :

> les écoles entre lesquelles les renseignements sur les élèves sont communiqués avec le plus de succès sont celles où les dossiers sont transmis et distribués de façon appropriée mais qui établissent aussi des contacts personnels au sujet de tous les enfants dont les renseignements requièrent des explications (ILEA, 1984).

Les dossiers ne sont pas un substitut bureaucratique à la communication, mais une composante importante du processus plus vaste de compréhension et de liaison entre les écoles élémentaires et secondaires. Il y a plus de chances que les enseignants du secondaire tiennent activement compte des dossiers scolaires dans leur planification lorsque :

- Ils font confiance à leurs homologues du palier élémentaire. Cette confiance, nous l'avons vu, est fondée non sur la bureaucratie mais sur le partage des expériences et du travail qui permet de combler le fossé culturel (Stillman et Maychell, 1984).

- Les enseignants du palier secondaire savent que les enseignants du palier élémentaire tiennent activement compte de leurs critères lorsqu'ils remplissent les dossiers. C'est pour cette raison que le comité de la Inner London Education Authority (1984) a recommandé que les chefs des départements d'anglais et de mathématiques renvoient aux écoles élémentaires avant Pâques, des renseignements sur les réussites et les progrès des élèves qui sont entrés dans leurs

écoles l'année précédente pour permettre à leurs enseignants de tenir activement compte de ces facteurs lors de la rédaction des nouveaux rapports (ILEA, 1984).

- Le système de dossiers est intégré au système d'évaluation à titre d'enregistrement continu des progrès des élèves pour donner plus de poids aux informations qui sont communiquées (Hargreaves et al., 1988; Broadfoot et al., 1988). On trouvera une description plus détaillée des façons d'y parvenir au chapitre 5.

Les dossiers scolaires doivent être rédigés correctement. Mais, en dernière analyse, leur valeur dépend de ceux qui les lisent. L'élaboration des dossiers scolaires représente souvent un effort considérable. Les enseignants des écoles élémentaires passent chaque année de longues heures à les compiler. Si les dossiers n'ont pas de lecteurs, toute cette précieuse énergie est perdue. Si l'on pouvait garantir qu'il entre autant d'effort dans l'utilisation et l'interprétation consciencieuses des dossiers des élèves qu'il en entre dans leur compilation, les élèves tireraient un immense profit de l'amélioration des programmes qui en résulterait presque inévitablement.

Les programmes d'initiation

La transition, nous l'avons vu, est un phénomène dont les conséquences se manifestent à court terme et à long terme. À court terme, les efforts pour aider les élèves portent sur le transfert d'une école à l'autre et, plus spécifiquement, sur l'orientation des élèves dans leur nouveau milieu. L'un des buts de

l'orientation est de réduire les sentiments d'appréhension et d'aliénation des élèves (Ascher, 1987).

Le rapport de la ILEA recommande d'encourager les enseignants du palier élémentaire à organiser des visites préalables, à préparer les élèves puis à les accompagner à la nouvelle école. Il suggère des visites plus longues avec des expériences plus actives alors que l'école secondaire effectue un travail normal (ILEA, 1988). Bulson (1984) recommande que les élèves de 8e année soient exposés aux programmes des écoles secondaires lorsqu'ils visitent ces écoles. Pour réduire leurs appréhensions, les élèves ont également besoin de renseignements clairs sur le travail à faire à la maison et sur les politiques relatives à l'assiduité et ils doivent s'habituer à rédiger des examens écrits. Des expériences de rotation de classes et d'examens écrits en 8e année pourront contribuer à habituer les élèves aux pratiques de l'école secondaire. Il faut noter que la politique de l'Ontario en matière d'éducation permet à certains élèves de 8e année de s'inscrire à un cours ou plus au palier secondaire (EOCIS, 1989).

D'autres types de programmes d'orientation se sont avérés utiles. Dans une « middle school » de l'Indiana, à l'issue d'un programme dispensé de mars à novembre à l'intention des parents, des élèves qui vont changer d'école et de leurs enseignants, on a noté une amélioration notable dans les rapports entre les parents et l'école (Deller, 1980). Cheng et Ziegler (1986) ont trouvé que les programmes de préparation pendant l'été et que les camps d'été à l'intention des nouveaux élèves recevaient des évaluations positives dans les études empiriques. La politique de l'Ontario permet de suivre, l'été, des cours donnant droit à des crédits dans des matières que les élèves n'ont pas étudiées au préalable, des

cours qui permettent aux élèves de passer d'un niveau de difficulté à un autre et des cours qui répondent aux besoins éducationnels non prévus dans les programmes-cadres existants (EOCIS, 1989).

Les parents doivent être considérés comme des sources d'informations potentiellement valables sur les progrès de leurs enfants et leur adaptation à la nouvelle école (ILEA, 1988). Les rencontres personnelles entre parents et conseillers avant le transfert ont reçu des évaluations positives, ainsi que les programmes d'orientation par groupes d'âge et l'adoption de politiques claires, justes et bien expliquées sur la conduite des élèves, le travail à la maison, la discipline et les normes académiques (Cheng et Ziegler, 1986). Les mêmes auteurs recommandent que la transition soit l'affaire de toute l'école -- enseignants, administrateurs, infirmières, élèves et leurs camarades -- et pas seulement du personnel d'orientation (Cheng et Ziegler, 1986).

Measor et Woods (1984), reconnaissant l'importance de la culture non officielle des camarades du même âge pour les élèves en transfert, suggèrent que les écoles encouragent les élèves à participer de façon plus active à la gestion du processus de transition et pas seulement au moment de l'initiation. Les élèves des écoles secondaires pourraient, par exemple, rédiger un « guide parallèle » pour aider les nouveaux venus à s'orienter dans l'école secondaire.

Les programmes de développement personnel et social dispensés par les titulaires de classe pendant les premiers jours à l'école secondaire peuvent également inciter les élèves à participer activement au processus d'initiation

(p. ex. en les envoyant en groupes, avec des cartes, se repérer dans l'école) (Hamblin, 1978; Baldwin et Wells, 1981). Ces programmes peuvent s'avérer un complément utile aux démarches administratives et au « bavardage » général qui, autrement, constituent la norme pendant les premiers jours à l'école secondaire (Galton et Willcocks, 1983).

Les journées d'initiation constituent parfois un élément dramatique et même sensationnel du programme général d'orientation à l'école secondaire. Ces journées spéciales, avec leurs impressionnantes présentations scientifiques, leurs spectacles de gymnastique et autres, peuvent provoquer chez les nouveaux venus un véritable sentiment d'enthousiasme et d'anticipation devant ce qui les attend. En un sens, ces journées d'initiation peuvent être considérées comme le « réchauffement » des élèves en préparation pour le passage qui devient attirant et désirable (Freund, 1985). Dans la mesure où elles permettent de soulager l'anxiété et de créer une attitude positive devant le transfert, les journées d'initiation ont des avantages réels. Mais elles présentent aussi des dangers. Le principal est celui du désenchantement. Dans une étude de cas basée sur des entrevues sur le transfert des élèves de l'équivalent britannique des années de transition aux années de spécialisation, Thomas (1984) a trouvé que l'anticipation et l'enthousiasme engendrés par la perspective d'un apprentissage plus indépendant cédaient souvent la place à la désillusion lorsque les élèves découvraient les dictées et les fiches de travail et se rendaient compte que l'école ne tenait pas ses promesses. Ceci indique qu'il est important que la différence ne soit pas <u>trop</u> grande entre ce dont les élèves font l'expérience au cours des « journées d'initiation » et ce qu'ils connaîtront pendant le reste de leur carrière à l'école secondaire.

La réorganisation des établissements

Une solution couramment proposée au problème posé par les besoins spéciaux des élèves des années de transition est la création d'un établissement spécial pour cette période critique du développement des jeunes, un établissement qui les protégerait, les isolerait et faciliterait la transition entre l'enfance et l'adolescence. C'est ainsi que l'on a proposé la création de « middle schools » ou écoles intermédiaires.

Les recherches et autres publications sur les « middle schools » sont difficiles à évaluer. Une grande partie des travaux en faveur de ces écoles sont associés aux organismes qui ont adopté une position de défense à cet égard, comme la National Middle School Association et la Saskatchewan Middle School Association (George et Oldaker, 1985; National Middle School Association, 1982). Les autres publications sont moins uniformément favorables dans leurs conclusions.

Hawkins et al. (1983) ont analysé les publications sur le regroupement par années dans un effort pour déterminer ses effets sur le rendement des élèves, la satisfaction des parents et des élèves, le coût des programmes, l'attitude et l'image de soi des élèves. Ces auteurs n'ont pas pu tirer de conclusions définitives car les données étaient peu concluantes, les résultats inconsistants et les études empiriques pertinentes quasiment inexistantes.

Une analyse des publications entreprise plus tard a conclu qu'il n'existait pas de résultats de recherche définitifs et généralisables sur les mérites des

« middle schools » par rapport aux « junior high schools » (Pugh, 1988). La conclusion était que l'on ne pouvait pas décider de convertir les « junior high schools » en « middle schools » uniquement sur la base des travaux publiés. De même, une étude des écoles intermédiaires de l'Ontario, entreprise par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario en 1972-1973, a conclu que le regroupement par années n'avait pas une influence marquée sur le passage du palier intermédiaire au palier secondaire (Chellew et al., 1973). Dans une étude récente des tendances du programme d'études et de l'enseignement dans les « junior high schools » et les « middle schools », Tye (1985) a trouvé très peu de différences entre les deux types d'établissements.

Les chercheurs qui ont étudié les « middle schools » anglaises qui prétendent offrir aux élèves une transition sans heurt ont trouvé que cette revendication relevait davantage de la rhétorique que de la réalité. À partir de différentes méthodologies de recherche, avec des échantillons différents pris dans des milieux différents, tous ces auteurs ont conclu qu'au milieu de la « middle school », à l'endroit même où s'effectuait autrefois la division entre les paliers élémentaire et secondaire, il y avait non pas transition sans heurt mais rupture abrupte. La fréquence du regroupement homogène par aptitudes augmentait brutalement, de même que l'incidence de l'enseignement dispensé par des spécialistes et le nombre d'enseignants auxquels les élèves avaient affaire (Hargreaves, 1986; Hargreaves et Tickle, 1980; Taylor et Garson, 1982; Meyenn et Tickle, 1980). Hargreaves (1986) attribue l'existence de cette rupture au fait que les « middle schools » avaient été créées moins pour des raisons d'idéalisme éducationnel que pour des raisons de commodité administrative (elles étaient bon marché!), que les écoles avaient peu d'enseignants qui avaient été formés

spécifiquement pour les années intermédiaires et que la plupart des enseignants avaient été recrutés dans les anciennes écoles élémentaires ou secondaires et travaillaient toujours avec les élèves des années qui correspondaient de plus près à leur expérience préalable.

Certaines évaluations sont positives, cependant. Un sondage national auprès des directeurs d'école et des enseignants de 7e année, aux États-Unis, a trouvé que les élèves de 7e année des « middle schools » qui regroupaient les 6e, 7e et 8e années, comparés au même groupe des « junior high schools » qui regroupaient les 7e, 8e et 9e années, étaient un peu plus exposés aux structures d'organisation et aux pratiques d'enseignement qui sont en théorie plus aptes à favoriser un développement social et un apprentissage de premier ordre (Braddock et al., 1988). Après que des écoles intermédiaires eussent été mises en place dans les années quatre-vingts à St. Louis, l'assiduité s'est améliorée, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de rendement et on a noté une réduction des cas requérant des mesures disciplinaires ainsi que des suspensions d'élèves (Wiles, 1982). Cependant, comme l'évaluation a été effectuée seulement deux ans après la mise en oeuvre, l'impact des « middle schools » à plus long terme reste inconnu.

Les travaux de Simmons et Blyth (1987) indiquent certains des inconvénients à long terme du passage par la « junior high school » dans une grande ville, particulièrement pour les filles, et suggèrent que les systèmes qui vont du jardin d'enfants à la 8e année présentent des avantages. Ils soutiennent que les « middle schools » facilitent la transition parce que celle-ci se produit avant la puberté et entraîne le déménagement dans un bâtiment habituellement

plus petit que celui des « junior high schools ». La transition effectuée plus tôt a l'avantage de moins coïncider avec les autres changements de l'adolescence, de réduire le cumul des changements et de limiter l'augmentation du nombre de camarades et d'élèves plus âgés.

Peut-être faut-il admettre que le choix entre « middle schools » et « junior high schools » est une forme d'échange. Une comparaison effectuée par McPartland (1987) entre les effets de l'enseignement en classes autonomes et la division en départements a conclu que l'enseignement en classes autonomes avait des effets bénéfiques sur la relation entre élèves et enseignants aux dépens d'une instruction spécialisée de haute qualité alors que la division en départements améliorait la qualité de l'enseignement par disciplines au détriment des relations entre élèves et enseignants.

Les résultats des recherches sur les systèmes d'écoles intermédiaires semblent donc ne pas être suffisamment positifs ou négatifs pour justifier leur mise en oeuvre généralisée en réponse aux problèmes associés à la transition.

Les écoles intermédiaires offrent des possibilités, pas des garanties. Si elles ne remplissent pas leurs promesses, cela est peut-être dû non pas au fait que leurs objectifs sont inappropriés mais au fait qu'elles ont du mal à les atteindre par suite de la pénurie de personnel spécialisé, des pressions exercées de l'extérieur au nom de l'obligation de rendre compte, des attentes réelles ou perçues des écoles secondaires qui accueilleront leurs élèves, etc. (Hargreaves, 1986). Ce qui est important pour les élèves, à cette étape de leur développement, ce ne sont pas les murs qui les entourent ni même le nom donné à l'établissement

constitué par ces murs, mais bien la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'attention personnelle qui y sont dispensés. À cet égard, des changements effectués dans le cadre des premières années d'école secondaire peuvent s'avérer tout aussi efficaces pour le progrès et l'adaptation des élèves que des changements qui bouleversent l'infrastructure même de l'éducation. Ce sont ces changements à l'intérieur des écoles secondaires que nous examinons à la fin de ce chapitre.

La restructuration de l'école secondaire

Le principal problème associé à la transition, comme nous l'avons vu, n'est probablement pas l'anxiété à court terme mais les répercussions à plus long terme du passage à l'école secondaire sur la motivation des élèves, leur rendement et leur désir de rester à l'école. On admet de plus en plus que les semences de l'abandon scolaire sont plantées de bonne heure (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1989). On pourrait trouver certaines de ces graines dans les tendances du programme d'études et de l'instruction qui sont mal adaptées aux besoins d'un grand nombre d'élèves moins intellectuels et non destinés au collège et c'est là le sujet du chapitre suivant. Mais on peut également retrouver ces semences dans l'isolement et l'aliénation, le manque d'appartenance à l'établissement et à la communauté qui marquent l'expérience d'un grand nombre d'élèves lors de leur passage à l'école secondaire. Cette section fait le point sur les mesures adoptées ou proposées en réponse à cette seconde série de problèmes. À part la réforme du programme d'études et du système d'évaluation, trois mesures largement reliées entre elles ont été adoptées pour répondre de façon constructive aux problèmes posés par la transition :

- la réduction de la taille de l'école pour créer un milieu plus intime ou plus encourageant,
- la création de mini-communautés au sein d'écoles plus vastes, pour la même raison,
- le développement du sentiment que l'école est une famille où les gens ont à coeur de favoriser le développement personnel et social des élèves.

♦ La réduction de la taille de l'école : Les auteurs d'une étude sur le changement d'école dans la ville de New York ont conclu que certains des problèmes associés au transfert venaient de la taille immense du système scolaire et de sa structure bureaucratique rigide (Cohen et Shapiro, 1979). De même, Simmons et Blyth (1987) ont trouvé que la taille des écoles avait un impact négatif léger mais direct sur l'amour-propre des garçons et des filles de 7e année dans les « junior high schools ». Le passage d'une petite école intime à un milieu moins intime, plus grand et plus hétérogène, est difficile pour les enfants. McPartland et al., (1987) ont rapporté que les petites écoles, où le personnel est organisé par classes autonomes ou par équipes interdisciplinaires, permettaient de créer des rapports plus désirables entre élèves et enseignants que les grandes écoles divisées en départements (soutenu par Davis, 1988; Pinkey, 1981).

♦ La création de mini-écoles : Les petites écoles, même si l'on peut généralement prouver qu'elles sont désirables, sont souvent beaucoup trop chères à construire et risquent de poser des problèmes d'insuffisance au niveau de la diversité du programme. Mais il est possible d'obtenir les mêmes effets par d'autres moyens. Pour réduire les discontinuités entre l'école élémentaire

autonome et les départements de l'école secondaire, un grand nombre d'auteurs recommandent la création d'« écoles dans les écoles » ou de « pavillons » (Lake, 1988a). Outre le fait que ce type d'arrangement permet de créer un climat moins impersonnel, il permet aussi de maintenir les groupes d'amis, ce qui réduit un autre aspect de la discontinuité associée au changement d'école (ILEA, 1988).

Le U. S. Task Force on Education of Young Adolescents (1989) suggère que les écoles soient divisées en « maisons » de 200 à 300 élèves chacune, comprenant un mélange représentatif de la population de l'école (c.-à-d. milieux ethniques et socio-économiques, niveaux de maturité physique, affective et intellectuelle). Les élèves resteraient dans la même « maison » tant qu'ils seraient inscrits à l'école, ce qui permettrait d'effectuer un regroupement stable de camarades et d'enseignants. Chaque « maison » serait supervisée par un(e) « chef de maison ». L'école, à son tour, serait gérée par un(e) administrateur(trice) du bâtiment (l'ancien(ne) directeur(trice)), assisté(e) par un comité constitué d'enseignants, d'administrateurs, de membres du personnel de soutien, de parents, d'élèves et de représentants de la collectivité (TFEYA, 1989). Les « maisons » pourraient être organisées sur une base annuelle ou se maintenir pendant tout le séjour des élèves à l'école (Simmons et Blyth, 1987). Même si les élèves suivaient la plus grande partie de leurs cours au sein de leur « maison », ils pourraient toujours la quitter pour étudier des matières spécialisées comme la musique, les langues, les sciences, les sciences de la santé et l'éducation physique (Burke, 1987).

D'autres auteurs proposent des arrangements différents. Les élèves pourraient être assignés à une « maison » différente chaque année (Simmons et

Blythe, 1987). On pourrait avoir recours à ce type de structure pendant les premières années d'école secondaire, les élèves appartenant au même regroupement de classes et ayant les mêmes enseignants pendant un certain nombre de périodes (Cheng et Ziegler, 1986). Vraisemblablement, la structure de l'école au cours des années suivantes ressemblerait toujours à un arrangement secondaire plus traditionnel, avec des départements orientés par disciplines et des emplois du temps individuels pour les élèves.

On a la preuve que les systèmes d'« écoles dans les écoles » donnent de bons résultats : augmentation notable du rendement, amélioration de l'assiduité et du comportement et satisfaction générale chez les élèves, le personnel et les parents (Burke, 1987; McGanney et al., 1989; Moon, 1983). L'accroissement de l'interaction entre élèves et enseignants que ces systèmes permettent a eu pour effet d'améliorer la motivation des élèves (Cheng et Ziegler, 1986). Evans (1983) a étudié l'efficacité des sous-écoles de transition et a conclu qu'elles contribuaient à l'intégration des nouveaux élèves à l'école plus grande et s'articulaient dans un modèle séquentiel d'intégration.

Les auteurs du rapport de la Inner London Education Authority sur le transfert scolaire (ILEA, 1988) mentionnent un problème possible en rapport avec les « maisons ». Avec plusieurs « maisons » dans une école intermédiaire ou une école secondaire, il n'y a pas toujours un(e) enseignant(e) particulier(ère) avec lequel (laquelle) les enseignants du palier primaire peuvent établir une liaison. Le rapport recommande que les écoles dotées de « maisons » mettent en place un mécanisme évident de liaison avec les écoles élémentaires aux fins de transfert des élèves.

La structure prévue par la politique de l'Ontario en matière d'éducation pourrait admettre la création d'« écoles dans les écoles ». Elle recommande que les élèves qui partagent des cours soient regroupés pendant une partie de la journée d'école, le reste de l'emploi du temps étant individuel (EOCIS, 1989).

L'établissement de mini-écoles a des répercussions importantes sur le programme d'études et l'instruction et nous les examinons brièvement ici avant d'en discuter en plus amples détails au chapitre suivant.

Le TFEYA (1989) recommande que soient constituées des équipes d'enseignants et d'élèves au sein des « maisons ». Il suggère un minimum de cinq enseignants pour chaque groupe de cent vingt-cinq élèves (un(e) enseignant(e) pour vingt-cinq élèves). Les enseignants partageraient la responsabilité du même groupe d'élèves. Un tel arrangement permettrait d'édifier des liens interpersonnels. Les équipes pourraient également fonctionner comme groupes de soutien pour les enseignants. Le California Task Force on Middle Grade Education a également recommandé une planification en équipe qui aboutirait à un enseignement interdisciplinaire en équipe (Lake, 1988b). En Colombie-Britannique, le document de politique intitulé Year 2000: A Framework for Curriculum and Assessment a recommandé la division du programme d'études commun des années intermédiaires en quatre grandes catégories, à savoir sciences, humanités, arts pratiques et arts visuels, en partie pour permettre l'enseignement par thèmes plutôt que par disciplines pendant les années intermédiaires.

La politique de l'Ontario semble pouvoir admettre l'enseignement en équipe.

Elle encourage les expériences d'apprentissage intégrées et les unités, thèmes et secteurs d'études intégrés (EOCIS, 1989). La politique de l'Ontario encourage également les écoles élémentaires et secondaires de petite taille et (ou) isolées à partager leurs installations, leur personnel et leur équipement (EOCIS, 1989), arrangement qui convient particulièrement aux écoles des régions rurales. Une publication fait état d'un tel arrangement adopté par une école qui dessert plusieurs petites villes de la campagne dans le Massachusetts. Un programme d'école intermédiaire est dispensé dans une aile d'une école secondaire régionale ainsi que dans les classes de cinq des écoles élémentaires qui lui envoient leurs élèves (Benander, 1982). Ce partage de l'espace physique et du personnel de bureau entre école intermédiaire et école secondaire devrait faciliter la transition.

La création de mini-communautés pour les années de transition dans les écoles secondaires semblerait avoir des effets positifs sur les élèves de ces années, particulièrement lorsqu'elle est accompagnée par la mise en place d'équipes d'enseignement plus petites et par une plus grande intégration des disciplines.

♦ Le développement d'un sentiment d'appartenance : Outre la mise en place de mini-écoles ou d'équipes d'enseignement plus petites, il y a des mesures spécifiques et bien définies que les écoles secondaires peuvent adopter pour renforcer chez leurs élèves le sentiment d'appartenance et d'attachement à l'école.

Une façon de procéder, d'après McPartland et al. (1987), consiste à mettre en place un système qui prévoit des rencontres régulières avec les élèves. En

fait, un grand nombre d'auteurs recommandent que les enseignants soient associés à des élèves particuliers afin de leur dispenser des conseils en réponse à leurs besoins intellectuels et personnels. L'objectif est d'aider les élèves en donnant à chacun(e) le soutien d'un(e) adulte attentionné(e) qui les connaît bien (TFEYA, 1989; Bloomer, 1986; Lake, 1988a). Cette mesure permet de répondre aux besoins des préadolescents en matière de conseils et de soutien des adultes.

La TFEYA (1989) décrit comment un programme d'enseignants-conseillers pourrait fonctionner. Le groupe de travail recommande d'intégrer des enseignants-conseillers à une structure d'enseignement en équipe. Le (la) conseiller(ère) recevrait une formation en cours d'emploi dans le domaine du développement des adolescents et des principes d'orientation. Les enseignants-conseillers ne seraient pas chargés des thérapies formelles (qui resteraient du ressort des spécialistes de la santé mentale), mais feraient fonction de mentors et de représentants des élèves. Les orienteurs aideraient les conseillers dans leurs fonctions. Les enseignants-conseillers constitueraient le contact premier entre l'école et les parents. À ce titre, ce sont eux qui recueilleraient les notes et les commentaires des autres membres de l'équipe d'enseignement, qui les inscriraient sur le bulletin scolaire des élèves et en discuteraient avec les parents. En cas de problèmes de conduite, le (la) directeur(trice) consulterait le (la) conseiller(ère) assigné(e) à l'élève en question avant de prendre des mesures (TFEYA, 1989).

La politique de l'Ontario en matière d'éducation prévoit actuellement que chaque élève soit en rapport avec un(e) enseignant(e) qui peut effectivement faire fonction de conseiller(ère). En 7e et 8e années, c'est l'enseignant(e)

titulaire qui se charge de l'orientation d'un groupe donné et qui prend les décisions qui relient les besoins personnels aux besoins d'apprentissage. L'enseignant(e) titulaire reste en contact étroit avec chaque élève (EOCIS, 1989). Dans un tel système, cependant, les rapports avec l'enseignant(e)-conseiller(ère) changent normalement chaque année, ce qui réduit la continuité des rapports entre les élèves et leurs conseillers. En outre, les élèves ont peu de chances de pouvoir choisir leur conseiller(ère) ni de changer de conseiller(ère) s'ils l'estiment nécessaire.

Le renforcement du rôle de l'enseignant(e) titulaire peut cependant contribuer grandement à créer un climat d'attention et un sentiment d'appartenance parmi les élèves des écoles secondaires (McPartland et al., 1987; Kefford, 1981). Le rôle de l'enseignant(e) titulaire, cependant, n'est souvent pas prévu pour encourager le développement personnel et social des élèves. L'administration, les formules à remplir, les annonces et les messages, de concert avec des entretiens généraux et non structurés, ont tendance à occuper la plus grande partie de leur temps (Blackburn, 1975). Les besoins des jeunes adolescents en termes de développement personnel et social n'ont pas constitué dans le passé la priorité des enseignants titulaires. Pour renforcer le rôle des titulaires de classe, il ne suffit pas de leur donner davantage de temps. Les titulaires n'auront rien à faire de ce temps supplémentaire tant que leur rôle n'aura pas été mieux défini (Baldwin et Wells, 1981; Button, 1981; Hargreaves et al., 1988).

L'une des manières d'utiliser de façon positive le temps alloué aux titulaires de classe est de les inviter à dispenser un « programme » orienté sur les besoins

personnels et sociaux des jeunes adolescents dans un climat d'encouragement. Aux États-Unis, Simmons et Blyth (1987) soutiennent qu'une des façons de développer l'amour-propre chez les élèves est de les aider à se faire respecter par leurs camarades et de leur donner un soutien social. En Grande-Bretagne, un ensemble complet de programmes sophistiqués de « mentorat » à l'intention des titulaires de classe a été élaboré dans le secteur privé. Dans le cadre de ces programmes, une partie importante du travail de groupe actif effectué pendant les heures passées dans la classe d'attache est consacré au développement d'aptitudes et d'attitudes générales comme la faculté d'écoute, le leadership et la confiance, à des questions spécifiquement reliées à l'école comme les réprimandes ou le travail à faire chez soi et à d'autres questions sociales comme les stéréotypes en matière de sexe et de race (Button, 1981; Hamblin, 1978; Baldwin et Wells, 1981). Les évaluations critiques de ces programmes ont été très positives (Bolam et Medlock, 1985).

La TFEYA voit dans la participation des adolescents aux services communautaires à l'intérieur et à l'extérieur de l'école une autre façon de développer leur amour-propre (TFEYA, 1989). La politique de l'Ontario recommande également que les adolescents pratiquent ce type de services pour devenir plus indépendants et élargir leur expérience d'apprentissage à l'extérieur de l'école (EOCIS, 1989). La communauté est généralement considérée par un grand nombre d'auteurs non seulement comme une ressource aux fins d'apprentissage mais aussi comme une source d'attachement, d'appartenance et de motivation dans la vie des élèves (Marx et Grieve, 1988). Lawton, Leithwood et al. (1988) soulignent qu'il est important d'établir des liens solides entre la collectivité et l'école pour renforcer l'efficacité des écoles. Le conseil de

l'éducation de la ville de Toronto a produit des programmes à l'intention des écoles secondaires dans le but d'encourager les parents à participer à certaines activités de leurs enfants, comme le choix des cours. David Hargreaves (1982) soutient que l'émergence de l'école communautaire peut être le véhicule qui permettra de combler le fossé entre la maison et l'école, particulièrement si la classe de l'école communautaire regroupe des gens d'âges et d'intérêts variés, afin de briser le rapport année/âge qui existe actuellement dans la plupart des écoles secondaires.

Epstein (1988) introduit la notion d'« écoles dans le centre » de la communauté selon laquelle les écoles peuvent promouvoir l'interaction avec la collectivité de la façon suivante :

- en encourageant l'établissement de rapports d'aide mutuelle entre les élèves et les personnes âgées,
- en fournissant des informations aux parents sur le développement des adolescents, les programmes et les objectifs de l'école, comment aider les enfants à réussir à l'école, comment être parent, les ressources communautaires à l'intention des familles et en invitant les parents à faire bénéficier l'école de leurs compétences,
- en constituant des associations avec les employeurs locaux pour permettre aux élèves d'explorer les possibilités de carrière.

Cheng et Ziegler (1986) encouragent les administrateurs à se rendre accessibles aux élèves et à leurs parents et à créer des occasions de rencontres informelles entre le personnel, les élèves et les parents. Licata (1987) suggère

trois méthodes très spécifiques pour ce faire : déjeuner avec le (la) directeur(trice) pour chaque élève, camp d'une semaine pour renforcer les liens sociaux avec l'école et Olympiques d'éducation physique.

Résumé -- Réponses aux problèmes associés à la transition

Le transfert est quelque chose qu'il faut faciliter. La transition est quelque chose qu'il faut développer et améliorer. Dans ce chapitre, nous avons passé en revue des façons pratiques d'y parvenir, certaines très spécifiques, d'autres plus vastes et ambitieuses. Même dans le cas des changements très spécifiques, cependant, nous avons trouvé qu'ils mettaient en cause des principes plus profonds qui ont généralement besoin d'être examinés. L'efficacité des rencontres entre les enseignants des deux paliers dépend non seulement de questions pratiques, comme l'organisation sur papier, mais aussi du degré de confiance réciproque des enseignants et de la connaissance qu'ils ont du travail les uns des autres, et ceci non seulement entre les deux paliers mais aussi dans leur propre milieu. Cela signifie qu'une condition importante d'une communication efficace entre les paliers élémentaire et secondaire pourrait être l'établissement de formes poussées de collégialité parmi les enseignants de part et d'autre du fossé, tout un programme!

Les administrateurs en quête de solutions méthodologiques rapides aux problèmes associés au transfert et à la transition risquent d'être déçus. Avant longtemps, leurs efforts de changement se heurteront aux principes profonds qui sous-tendent les innovations spécifiques qu'ils cherchent à mettre en oeuvre.

Les administrateurs qui pensaient qu'il suffisait de quelques changements de procédure se sont souvent trouvés confrontés, un peu plus tard, à des bouleversements majeurs. Si l'on veut apporter des améliorations notables et substantielles à l'éducation au cours des années de transition, les principes sous-jacents, les structures profondes de l'enseignement secondaire en particulier, devront finalement être remis en cause.

Deux des principes les plus fondamentaux qui sous-tendent l'enseignement secondaire, deux de ses caractéristiques les plus « sacrées », sont ses tendances actuelles en matière de programmes d'études et d'évaluation. Ce sont ces questions que nous allons examiner dans les deux chapitres suivants.

CHAPITRE QUATRE

LE PROGRAMME D'ÉTUDES ET L'ENSEIGNEMENT

LE PROBLÈME DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Dans les deux chapitres précédents, nous avons vu que ce qu'on prend couramment pour une crise majeure de l'éducation secondaire est, à bien des égards, une crise de communauté -- une crise due au fait que les élèves se sentent aliénés par rapport à leurs camarades, à leurs enseignants et à leur école. Mais la crise a un autre aspect. La crise de l'éducation secondaire est aussi une crise du programme d'études. Le problème est que les programmes des écoles secondaires ne réussissent pas à retenir l'intérêt d'un grand nombre d'élèves, particulièrement ceux qui sont moins développés intellectuellement. Pour un trop grand nombre d'élèves, l'école secondaire est « simplement ennuyeuse » et ils sont impatients d'en finir. Quelles que soient les controverses sur la définition de l'abandon scolaire ou sur la façon de calculer les taux d'abandon (Lawton et Leithwood, 1988; Mann, 1986), l'une des raisons pour lesquelles les élèves quittent l'école secondaire avant la fin de leurs études est leur désillusion devant le programme et la façon dont il est présenté.

Dans une étude de 525 classes d'écoles secondaires aux États-Unis, John Goodlad (1984) a conclu que l'emploi du temps des classes typiques était généralement divisé en cinq activités : préparation des devoirs, explication/conférence/lecture par l'enseignant(e), discussions, travail sur les devoirs et interrogations écrites. Metz (1988), dans son étude de huit écoles secondaires, a également remarqué l'universalité des classes d'écoles secondaires et le peu de différences entre les bâtiments, la façon dont les classes étaient organisées, la séquence des matières enseignées, les textes et les procédés pédagogiques. L'analyse historique de l'éducation américaine effectuée par

Cuban (1984) montre que les écoles secondaires sont restées pratiquement inchangées depuis le début du siècle dans des secteurs comme la longueur des périodes, la durée du programme et la spécialisation par matières. Il a même trouvé que des choses comme l'arrangement des meubles, le regroupement des élèves et le niveau d'activité physique autorisé dans la classe n'ont guère changé. Les « junior highs schools » n'ont pas fait mieux. À l'issue de son étude de douze « junior high schools » américaines, Tye (1985) conclut de la façon suivante :

> D'après les rapports des élèves et des enseignants, et les données d'observation, les élèves des classes des « junior high schools », quelle que soit la matière enseignée dans les écoles de l'échantillon, passaient une grande partie de leur temps à écouter l'enseignant(e). Outre cette activité, la plus courante, ils écrivaient également beaucoup de réponses à différentes questions et devaient souvent répondre à des interrogations écrites et à des questionnaires. Moins souvent, ils rédigeaient des rapports, lisaient ou participaient à des discussions. En bref, ils étaient presque toujours occupés à des activités faciles et traditionnelles. Les activités comme la simulation et le jeu de rôle étaient non existantes.

Hargreaves (1982) estime que l'effet cumulatif sur les élèves est le même que s'ils regardaient une énorme quantité de vieux programmes de télévision et même parfois de reprises. Tye (1985) évoque les longs films d'Andy Warhol d'un ennui extrême qui présentent des événements banals comme une coupe de cheveux en d'infinis détails totalement inintéressants. Tye conclut qu'une grande partie de la vie à l'école des élèves des «junior high schools » ressemble à ce genre de choses, une journée typique de six périodes étant comme un extrêmement long film de 330 minutes.

Dans ce contexte, nous pouvons certes commencer à comprendre certaines des difficultés éprouvées par les élèves à risque et sous-productifs à l'école

secondaire. Mais cela signifie-t-il pour autant que leurs camarades « plus capables » sont mieux placés ou que la présentation du programme leur paraît plus intéressante et stimulante? Lorsque ceux qui sont capables réussissent, nous avons naturellement tendance à supposer qu'il n'y a pas de problème. Cependant, on a la preuve qu'au palier secondaire un grand nombre d'élèves doués et bons travailleurs sont également déçus par la qualité de leur expérience scolaire. Dans une vaste étude des écoles secondaires écossaises, John Gray et ses collègues (1983) nous fournissent des données sur cette question. Pour effectuer cette étude, les chercheurs ont administré un questionnaire à plus de quatre mille élèves du palier secondaire qui avaient passé leurs « Highers », un examen à base universitaire administré à la fin des études secondaires. Les élèves de l'échantillon étaient invités à évaluer dix méthodes de travail ou activités d'enseignement et d'apprentissage différentes en termes de la fréquence à laquelle elles s'étaient présentées et en termes du plaisir qu'ils y avaient pris. La méthode de travail la plus courante était « exercices, exemples, versions et thèmes » (72 %), suivie par « notes dictées en classe » (60 %), « utilisation de photocopies » (49 %) et « lecture » (47 %). Les méthodes de travail les moins courantes étaient « travaux pratiques » (17 %), « discussions en classe ou en groupe » (14 %) et « activités créatrices » (12 %), bien que ces dernières aient été notées comme étant les méthodes préférées des élèves.

Dans une étude de cas longitudinale des élèves qui réussissent à entrer en 6e année en Angleterre (approximativement 11e à 13e année), Thomas (1984) a trouvé que, bien que les élèves aient été excités, à l'occasion de ce changement de statut, par les promesses de stimulation intellectuelle et de rapports de tutorat de style universitaire, la présentation du programme d'études et la structure

d'apprentissage étaient en fait demeurées très semblables à ce qu'elles avaient été plus tôt dans leurs études secondaires. De façon générale, les enseignants dictaient, distribuaient des fiches de travail et présentaient des expériences. Un grand nombre d'enseignants de ces élèves capables étaient ce que Thomas appelle « d'ennuyeux bavards », des enseignants qui s'adonnaient à de longs monologues du haut de leur chaire et n'offraient guère aux élèves l'occasion de participer. Elle décrit comment, à cause de l'absence de toute participation réelle, ces enseignants essayaient d'engendrer l'enthousiasme en créant une « participation imaginaire », en ponctuant leur monologue de réponses à des questions imaginaires et en insérant des phrases du type « Je vous assure que c'est vrai. » ou « Vous n'allez pas me croire, mais... »

Parmi les élèves qui réussissent, le conformisme est facilement confondu avec l'engagement. Le travail dur est souvent interprété comme une forme d'intérêt. Cependant, un grand nombre d'élèves qui réussissent sont, comme les élèves de Thomas, moins enthousiastes qu'indifférents, insouciants, ennuyés ou, simplement, fermement décidés à obtenir leur diplôme.

Les meilleurs élèves des écoles secondaires, semble-t-il, ne sont pas tant motivés par la qualité de l'instruction et la fascination du matériel lui-même que par un besoin de réussite ou un dynamisme intérieur que les psychologues de l'éducation comme McClelland (1987) ont étudié en détail au cours des années. Cette motivation est davantage un produit des antécédents culturels de ces élèves, un besoin de réussite ou une anticipation de réussite qui sont si forts qu'ils l'emporteront sur les milieux éducationnels les plus navrants.

Les taux d'abandon scolaire sont plus élevés parmi les élèves non pas de faible intelligence mais d'intelligence moyenne (Lawton 1987). L'accroissement des taux d'abandon scolaire parmi les élèves qui réussissent mieux intellectuellement (Wehlage et Rutter, 1986) semble indiquer que même ce besoin intérieur de réussite ne suffit plus à les soutenir. Les types de programmes d'études et d'enseignement qui ont posé un problème aux élèves qui réussissent moins bien intellectuellement sont peut-être aussi en train de devenir des problèmes visibles pour ceux qui ont tendance à mieux réussir. Les travaux et les publications suggèrent qu'à bien des égards les écoles secondaires ne parviennent pas à garder leurs élèves, probablement parce qu'elles ne sont jamais parvenues à les intéresser pour commencer.

De façon générale, on peut dire qu'il existe trois raisons pour lesquelles les écoles secondaires et leurs programmes s'avèrent impuissants à susciter chez les élèves un engagement vis-à-vis de l'apprentissage. Ce sont :

- le problème de la pertinence,
- le problème de l'imagination,
- le problème du défi.

Le problème de la pertinence

Dans une étude effectuée à Terre-Neuve des élèves des écoles secondaires et de leur expérience à l'école, dans la famille et dans la collectivité, Gedge (sous presse) a trouvé que les élèves en provenance de collectivités ouvrières dont la vie et le travail étaient essentiellement centrés sur la pêche trouvaient peu de

choses dans leur expérience à l'école secondaire qui soient dignes d'enthousiasme ou d'intérêt. Ils se détournaient psychologiquement d'un programme d'études où l'histoire, par exemple, était centrée sur des textes rassis, écrits dans une langue guindée en quelques lignes de résumé banal et inintéressant, qui traitaient de conflits historiques qui auraient pu susciter intérêt et enthousiasme. La vie à la maison et au travail offrait davantage d'intérêt et de gratification. Bien que les parents de ces élèves aient accordé théoriquement de la valeur à l'éducation et aux possibilités qu'elle pouvait offrir, leurs fils et leurs filles ne voyaient pas l'intérêt de l'éducation telle qu'ils en faisaient l'expérience dans la routine quotidienne concrète des écoles. Connell et ses collègues (1982) ont trouvé des tendances semblables parmi les jeunes de la classe ouvrière en Australie.

L'un des résultats intéressants de l'étude de Gedge était que le jugement porté par les enseignants sur ces élèves, leur comportement et leurs aptitudes, était inférieur à celui des élèves eux-mêmes, de leurs parents et des autres personnes de la collectivité qui les connaissaient. De même, en Ontario, Karp (1988) a trouvé que lorsque les parents, les employeurs et les enseignants des élèves qui abandonnaient l'école étaient invités à les évaluer en termes de qualités comme la responsabilité, la curiosité et l'ambition, seuls les enseignants les jugeaient de façon négative. Ceci peut être dû au fait que les enseignants étaient trop durs et critiques, mais c'est sans doute bien davantage le résultat d'observations adéquates de la façon dont ces jeunes se conduisaient dans le contexte de leur école et de leurs classes. C'est là une découverte importante. Ce qui peut sembler un problème général des élèves et de leurs antécédents peut, en fait, être lié de façon très spécifique à la réponse des élèves à l'expérience qu'ils font de l'école secondaire et de son programme d'études. Comme le font

remarquer King et al. (1988), en Ontario c'est le programme qui est responsable d'une grande partie de ce qu'on appelle le problème de l'abandon scolaire. Le rapport Radwanski (1987) résume ce problème comme suit :

> le facteur crucial est la perception qu'ont les élèves de la façon dont le système répond aux... mauvais résultats -- avec indifférence ou hostilité -- perception à laquelle vient s'ajouter le sentiment que ce qu'ils étudient n'est pas suffisamment utile ni intéressant pour justifier la persévérance en dépit des difficultés.

Nous savons cela parce que les élèves ne réagissent pas de la même manière dans tous les secteurs du programme d'études. Gedge (sous presse), par exemple, note que les élèves en provenance de la classe ouvrière qu'il a étudiés réagissaient de façon beaucoup plus positive aux cours d'anglais car ils touchaient de plus près leurs expériences personnelles que d'autres secteurs du programme. En Australie, Power et Cotterell (1981) ont également trouvé que les élèves qui passaient à l'école secondaire s'adaptaient plus facilement au programme d'anglais qu'à n'importe quelle autre matière.

Il semble que le problème du risque d'abandon scolaire à l'école secondaire soit un problème d'exposition continue à ce que Hargreaves (1982) en Grande-Bretagne et Adler (1982) et LeCompte (1987) aux États-Unis définissent comme un programme d'études insipide, enseigné d'une façon essentiellement didactique ou sur la base de fiches de travail individuelles, fragmenté, déconnecté et sans rapport avec les intérêts et les enthousiasmes des élèves. Pour toutes ces raisons, il est évident que le principe de la pertinence devrait figurer à l'ordre du jour de toute réforme du programme d'études du palier secondaire.

Le problème de l'imagination

La pertinence n'est pas le seul principe d'enseignement important qui fasse défaut dans un programme d'études édulcoré et trop didactique. Dans une analyse intéressante des principes de planification du programme d'études, Egan (1988) de l'Université Simon Fraser, soutient que la pertinence n'est pas la seule ou même la meilleure clé de l'apprentissage. L'imagination, dit-il, est l'un des éléments les plus négligés de la planification du programme d'études. Couramment mise de côté ou traitée comme une espèce d'ornement, ou confinée à des secteurs particuliers du programme d'études comme l'anglais ou le théâtre, l'imagination, dit Egan, devrait constituer l'un des principes fondamentaux de la planification du programme d'études. Le programme d'études, soutient-il, devrait être considéré non comme une série d'objectifs à atteindre mais comme une série d'histoires à raconter. L'art de conter des histoires devrait, en fait, être au coeur de l'enseignement, non en termes de ce que l'enseignant dit effectivement mais en termes de la façon dont l'apprentissage est structuré.

Egan justifie cette opinion en notant que ce qui intéresse les jeunes, ce n'est nullement leur monde immédiat, la collectivité locale, la pollution dans le lac ou autre chose. Ce qui intéresse les jeunes, c'est bien plus souvent un monde de fantaisie imaginaire, comme suffit à le montrer un moment de réflexion sur la popularité des jeux vidéos ou des jeux de rôle comme Donjons et dragons. C'est cette fascination pour le monde de l'imaginaire, poursuit Egan, qui permet aux jeunes de saisir les structures fondamentales et générales de la pensée, de comprendre des concepts comme le conflit entre le bien et le mal ou le contraste entre la lumière et l'obscurité et de trouver dans la structure fondamentale des

« histoires » elles-mêmes un intérêt dramatique pour des problèmes apparemment insolubles et des conflits impossibles à régler, avant de finir par effectivement y trouver une solution.

L'importance des « histoires que l'on raconte », à titre de principe de planification du programme d'études, soutient Egan, est liée à l'utilisation du monde de la fantaisie et de l'imagination comme contenu d'étude, ainsi qu'à l'utilisation des propriétés fondamentales de la narration comme structure de planification. Dans le premier cas, soutient Egan, il est possible d'utiliser le rapport avec le fantastique comme point de départ de l'apprentissage dans bien des secteurs autres que l'anglais. Les sciences sociales en sont un exemple évident mais, en sciences aussi, on peut faire appel à la connaissance du merveilleux et à la fascination des jeunes pour la fantaisie. La popularité qu'a connue dans le monde entier le livre de Stephen Hawking intitulé Une brève histoire du temps (1988) montre bien comment on peut susciter l'intérêt du public pour les aspects même les plus ésotériques des sciences physiques en faisant appel à la fascination qu'exerce la nature du temps sur l'imagination des gens. Il sera infiniment plus intéressant d'aborder le sujet apparemment ordinaire de la « lumière », en physique, à partir de discussions sur le temps ou d'histoires sur les voyages à travers le temps qu'avec des prismes et des appareils photo. Comme point de départ de l'apprentissage, l'imagination, en ce sens, est l'une de nos ressources les plus sous-utilisées.

La capacité d'utilisation du pouvoir de l'imagination, dans le deuxième sens que lui donne Egan, est également sous-exploitée. Comme on le verra, le programme d'études est trop souvent présenté comme un fait, non comme un

problème. Le matériel du programme d'études est le contenu à couvrir, sans indication des incertitudes qu'il peut engendrer. Dans des matières comme les sciences, en particulier, on n'a guère le sens du conflit, de l'excitation, de l'anticipation et de la satisfaction ultime que provoque la découverte scientifique. Les travaux de Beaton et al. (1988), qui ont effectué un sondage auprès des enseignants de sciences du palier secondaire, ont indiqué que les enseignants se voyaient essentiellement comme des pourvoyeurs de contenu. Le sondage a également révélé que les stratégies d'instruction et les méthodes d'évaluation étaient relativement limitées.

L'argument de Egan peut être considéré comme un deuxième ingrédient puissant à ajouter aux moyens à utiliser pour susciter l'intérêt des élèves. À cet égard, la pertinence est le mécanisme le plus souvent mentionné. Mais, comme le fait remarquer Egan, le principe de la pertinence peut parfois dégénérer en études descriptives médiocres du moi, de la famille et de la collectivité. L'imagination, nous l'avons vu, est un principe d'apprentissage également important dans tout le programme et doit aussi avoir sa place dans le processus de réforme du programme d'études.

Le problème du défi

Dans une étude de cinq districts scolaires des États-Unis, Firestone et Rosenblum (1987) ont rapporté que des « marchés » étaient souvent passés entre élèves et enseignants aux termes desquels on échangeait un affaiblissement du niveau intellectuel contre une promesse de paix. Goodlad (1984) et Tye (1985) rapportent des résultats semblables. Dans les recherches sur la réussite

scolaire, l'un des facteurs les plus souvent cités comme contribuant à la réussite des élèves concerne les attentes des enseignants, qui doivent être élevées mais réalisables (Purkey et Smith, 1983; Mortimore et al., 1988). À l'autre extrême, les attentes faibles sont associées aux résultats négatifs.

La troisième raison pour laquelle les écoles secondaires ne réussissent pas à mobiliser l'intérêt des élèves est l'absence de défi. Par défi, nous entendons ce qui est souvent compris dans la langue de tous les jours comme la maîtrise de ce qu'on entreprend. Nous ne parlons pas de la maîtrise au sens où l'entend Bloom (1971), en termes d'objectif d'éducation particulier que les élèves sont censés atteindre. La maîtrise dans ce sens signifie seulement que l'on a couvert ce qui était à couvrir. La maîtrise dont nous parlons ressemble davantage à la définition qu'en donne le dictionnaire : « aptitude évidente, dextérité supérieure », quelque chose de notable et de substantiel, pas simplement quelque chose de terminé, quelque chose de fait, mais un processus qui consiste à relever d'immenses défis personnels.

Ce type de défi existe parfois au palier secondaire dans les milieux extra-scolaires. Dans une analyse de programmes d'expériences en plein air et de stages (y compris des programmes d'éducation communautaire et coopérative), Hargreaves et al. (1988) insistent sur le sentiment de défi et de réussite qu'un grand nombre d'élèves intellectuellement moins doués ressentent lorsqu'ils escaladent une paroi rocheuse ou doivent faire face à une crise sur le lieu de travail. Ces rencontres avec des problèmes réels et non fabriqués de toutes pièces ont souvent des effets dramatiques sur l'amour-propre des élèves et leur attitude envers l'école. Malheureusement, ces effets sont habituellement

éphémères et disparaissent avec l'oubli de cette expérience particulière lorsque reprend la routine plus ordinaire de l'école secondaire.

La question essentielle, au moment de réformer le programme d'études des écoles secondaires, ne consiste pas simplement à se demander de façon diffuse comment engendrer des attentes plus élevées mais comment intégrer des expériences régulières de défi réel et notable au programme d'études des écoles secondaires.

Résumé -- Les problèmes associés au programme d'études

Les travaux disponibles semblent indiquer que la pertinence, l'imagination et le défi sont trois principes clés de l'apprentissage qui motivent les élèves qui ne présentent pas le dynamisme intérieur que l'on peut souvent trouver chez leurs camarades plus doués intellectuellement. Nous avons montré que ces trois principes d'apprentissage ne sont pas bien représentés actuellement dans le programme d'études secondaires.

LA RESTRUCTURATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Antécédents

Les initiatives actuelles qui visent à restructurer l'éducation secondaire et, dans le cas qui nous occupe, les années de transition, ont leurs racines immédiates dans la réforme apportée par EOCIS. EOCIS a été élaboré et mis en oeuvre en réponse aux préoccupations selon lesquelles les élèves n'étaient pas

préparés de façon appropriée, ni pour le monde du travail, ni pour les études postsecondaires. Les universités, les collèges et les employeurs jugeaient que les élèves quittaient l'école secondaire sans avoir acquis les connaissances et les compétences de base et les « attitudes appropriées ». Bien que le corps enseignant ait jugé que les élèves étaient préparés de façon adéquate pour répondre aux exigences des études à l'université ou au collège, on estimait que les besoins des élèves aux niveaux fondamental et général n'étaient pas satisfaits. Bien que le système de crédits profite aux élèves du niveau avancé, il ne préparait les élèves des niveaux fondamental et général ni à l'emploi, ni au collège communautaire.

Bien qu'EOCIS ait eu pour objet d'offrir des programmes différenciés aux élèves, Leithwood et al. (1987), dans une évaluation de sa mise en oeuvre, ont découvert des failles au niveau de la 9e année. Peu d'écoles offraient des cours de niveau fondamental en 9e année si bien que, souvent, les cours n'étaient pas dispensés aux différents niveaux de difficultés. De plus, les écoles variaient dans le nombre de cours obligatoires qu'elles exigeaient de leurs élèves.

Les programmes fondamentaux, généraux et avancés ont pour but de répondre à tout un ensemble de besoins éducationnels. En pratique, cependant, le contenu et l'objet du programme de niveau avancé ont tendance à l'emporter et les élèves des autres programmes, particulièrement au niveau général, en reçoivent des versions affaiblies (King et al., 1988).

John Gray et ses collègues (1983), dans leur étude à grande échelle de l'éducation secondaire en Écosse, expliquent que cet affaiblissement du

programme scolaire a été effectué, à bien des égards, avec les meilleures intentions : permettre à autant d'élèves que possible d'avoir accès à des qualifications élevées. L'entrée d'un nombre toujours plus grand d'élèves dans ces programmes est favorisée par la poursuite de l'égalité de tous devant l'éducation. Elle est également alimentée par ce que Dore (1976) appelle la « course aux crédits ». Il y a course aux crédits lorsqu'un grand nombre d'élèves deviennent qualifiés pour exercer un métier à un niveau particulier. On assiste alors à une hausse et à une inflation des qualités requises pour exercer ce métier. La poursuite des qualifications devient alors encore plus frénétique et celles-ci deviennent de plus en plus importantes selon un processus d'entraînement sans fin. C'est ce processus qui peut expliquer que les exigences du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) soient passées à trente crédits pour tous les élèves en 1984. Cette course aux titres ne peut pas continuer indéfiniment. Il arrive un moment où il devient trop difficile d'obtenir les qualifications recherchées et où les exigences deviennent accablantes. C'est alors, comme le comité spécial (gouvernement de l'Ontario, 1988) l'a appris d'un grand nombre de groupes qui se sont présentés devant lui, que le taux d'abandon scolaire a des chances d'augmenter.

Au-delà de la prédominance du programme théorique, il existe des processus plus profonds qui sont, à bien des égards, responsables de la spécialisation par discipline à l'école secondaire, de sa division en départements et de sa résistance au changement. Ce sont eux que nous allons maintenant examiner.

L'orientation intellectuelle de l'école secondaire

Comme nous l'avons mentionné au chapitre deux, les écoles secondaires ont une très forte orientation intellectuelle. Wake et al. (1979), dans leur résumé très complet de l'évolution de l'éducation en Europe, font remarquer que l'on prend de plus en plus conscience du fait que le contexte actuel de l'éducation secondaire, d'une part, et son organisation, d'autre part, ou bien sont dépassées, ou bien ont perdu de leur importance dans la vie contemporaine. Ils remarquent également, cependant, que la situation n'est pas facile à changer.

McPartland et al. (1987) parlent de l'« orientation par discipline » dans les écoles secondaires qui permet aux enseignants de se percevoir comme des experts dans des domaines particuliers. Ils notent que les pratiques d'enseignement ont tendance à suivre un continuum, de « l'orientation vers les élèves », au niveau élémentaire, à « l'orientation vers les disciplines », au palier secondaire. Corbett et al. (1987) soutiennent que la spécialisation par discipline représente une sorte de « norme sacrée » au palier secondaire. Comme Emile Durkheim (1956) l'a suggéré il y a plus de cinquante ans, la remise en cause de ces normes peut créer un sentiment de panique chez les enseignants qui ont tendance à considérer le « sacré » comme une vérité absolue.

Un certain nombre de facteurs peuvent expliquer la force et la persistance, dans les écoles secondaires, de l'importance accordée à la spécialisation intellectuelle et à la division en départements :

♦ Le recrutement des enseignants : Les enseignants qui se préparent à l'enseignement secondaire ont une formation davantage orientée vers les différentes disciplines que leurs collègues qui se préparent à l'enseignement élémentaire (Book et Freeman, 1986; Lacey, 1977).

♦ L'identité des enseignants : Pendant toute leur éducation à l'école secondaire, à l'université et au-delà, les enseignants développent attachement et fidélité envers certaines disciplines. Les disciplines deviennent une partie importante de leur identité (Bernstein, 1971). Remettre en cause leur discipline et son intégrité, c'est remettre en cause cette identité.

♦ L'histoire des disciplines : Il existe un certain nombre de travaux sur l'histoire des disciplines scolaires (p. ex. Tomkins, 1986; Goodson, 1988; Goodson et Ball, 1985). Ils révèlent que les disciplines scolaires créent non seulement des communautés intellectuelles mais également des communautés sociales et politiques (Hargreaves, 1989). Les frontières entre les disciplines scolaires ont été, à bien des égards, définies arbitrairement. Ce qui constitue une discipline et le contenu valide de cette discipline varie avec le temps, suivant l'influence accordée à différentes traditions et à différentes communautés (Ball, 1983). Ce processus a été démontré même pour des disciplines comme les mathématiques (Cooper, 1985). On voit apparaître le même type de processus dans la lutte actuelle entre les sections « littérature » et « communications » du programme d'anglais, par exemple. Eu égard à la mise en place et à la défense des frontières entre les disciplines, Goodson (1982) rappelle l'ironie de la géographie qui s'était trouvée en butte à l'opposition des enseignants d'autres disciplines sous prétexte qu'il ne s'agissait pas d'une « discipline réelle ». La

géographie, à son tour, s'est opposée à la création ultérieure d'autres disciplines comme l'étude de l'environnement, sous prétexte qu'elles ne constituaient pas des « disciplines réelles ».

En pratique, la plupart des disciplines scolaires actuellement enseignées à l'école secondaire sont un héritage du début du XX^{e} siècle, époque où les élèves en provenance de la classe ouvrière ont commencé à se prévaloir des possibilités offertes par l'éducation secondaire. Les délibérations du « comité des dix » aux États-Unis en 1893 et les règlements de l'éducation secondaire adoptés en Angleterre en 1904 constituent les principaux repères de l'époque en matière de programme d'études (Goodson, 1988; Hargreaves, 1989; Tomkins, 1986). À bien des égards, leur définition du programme secondaire comme un programme intellectuel et théorique était une façon de limiter les aspirations de la classe ouvrière. C'est ainsi que des disciplines, qui avaient été définies, développées et établies essentiellement dans le but de servir les intérêts des classes moyenne et supérieure, ont fini par constituer la définition valide du programme d'études secondaires pour tous. En ce sens, le programme « naturel » contemporain est, à bien des égards, un programme arbitraire, défini historiquement, qui répond aux besoins de certains élèves mais pas de tous (Wake et al., 1979).

♦ La politique des sections : Dans les écoles secondaires, les différentes disciplines sont normalement enseignées par section. Ces départements ont des territoires à défendre et des ressources à protéger. Ils sont en compétition les uns avec les autres pour les salles et les placards, les meilleures heures de l'emploi du temps, le statut de programme obligatoire et le nombre d'élèves (Goodson et Ball, 1985). Ils fournissent également des carrières à leurs

membres. Les sections définies par discipline sont des entités hautement politisées. C'est là une des raisons pour lesquelles l'intégration du programme d'études et la collaboration du personnel d'une section à l'autre sont des objectifs si difficiles à atteindre dans les écoles secondaires. Cela représente une menace non seulement pour les identités mais aussi pour les intérêts.

♦ L'entrée des élèves dans les établissements postsecondaires : Les qualifications basées sur les différentes disciplines peuvent être utilisées par les élèves aux fins de carrière et de possibilité d'éducation supérieure. Elles représentent une sorte de « capital culturel » (Hargreaves, 1989). Les universités constituent de puissants gardiens du programme d'études des écoles secondaires. La remise en question de ce programme est donc ressentie comme une menace par les universités tout autant que par les parents (habituellement les plus avantagés) qui veulent que leurs enfants fréquentent ces universités.

♦ Le statut des disciplines : Le programme scolaire est divisé entre ce qu'on pourrait appeler les secteurs de savoir de « statut supérieur » et les secteurs de savoir de « statut inférieur » (Young, 1971). Le savoir de « statut supérieur » est intellectuel, théorique et relativement facile à évaluer. On lui accorde de l'importance au sein du programme d'études. Il est généralement obligatoire, bénéficie d'une grande partie du temps, se voit accorder la priorité dans les emplois du temps et attire un grand nombre d'élèves. Le savoir de « statut inférieur » est non intellectuel, pratique et beaucoup plus difficile à évaluer. Il a peu d'importance dans le programme d'études. On lui accorde moins de temps et une priorité moindre dans les emplois du temps et il attire moins d'élèves. La

différence entre le savoir de « statut supérieur » et le savoir de « statut inférieur » est essentiellement une différence entre la rigueur et la pertinence.

Les enseignants, les écoles et les associations d'enseignants d'une même discipline connaissent bien les règles implicites qui sous-tendent ces différences de statut. Ils essaient de relever le statut de leur discipline favorite en la rendant plus théorique, en passant plus de temps à l'évaluation, etc. Un grand nombre des développements qui ont marqué l'éducation physique et les études familiales peuvent s'expliquer en ces termes. Cependant, l'amélioration du statut d'une discipline peut se payer par la perte de cette pertinence même qui la rendait attirante pour les élèves moins intellectuellement orientés. De cette façon, nous pouvons voir que la domination des valeurs intellectuelles dans les écoles influence les développements non seulement entre les disciplines mais également au sein des disciplines.

♦ La surcharge du programme d'études : Étant donné la force du programme d'études théorique et intellectuel et des intérêts liés aux disciplines qui le constituent, lorsque les écoles sont invitées à assumer de nouvelles responsabilités comme l'éducation sur le SIDA ou les drogues, la tendance est de traiter le programme comme on traite une vieille bibliothèque. On ne cesse d'y ajouter de nouveaux livres sans en retirer aucun (Gray et al., 1983). Des ajouts sont apportés à la structure existante, mais la structure n'est pas modifiée en fonction des changements. Le résultat est la surcharge, l'encombrement et le manque de cohérence (Wideen et Pye, 1989; Radwanski, 1987). C'est ce qui explique, par exemple, que la responsabilité de l'éducation sur le SIDA ait été confiée aux enseignants d'éducation physique (parce que leur discipline est

obligatoire) plutôt qu'à ceux qui sont chargés des études familiales (dont la discipline est habituellement facultative).

♦ Un programme d'études lourd de contenu : Le programme d'études des écoles secondaires a pour objet de « couvrir » les disciplines obligatoires et de veiller à ce que l'information soit dispensée aux élèves. En conséquence, les enseignants doivent s'adresser à la moyenne intellectuelle de la classe (Carroll, 1990). Un programme d'études divisé en disciplines a tendance à créer des classes qui sont davantage orientées vers le contenu que vers le processus, vers l'enseignement des disciplines que vers les élèves. Les programmes-cadres eux-mêmes reflètent cette orientation. Pratt (1987) a trouvé que c'était effectivement ce qui se passait, dans une analyse du contenu de cent directives des conseils scolaires à travers le Canada et nous avons déjà mentionné l'orientation des enseignants de sciences vers le contenu telle que l'a révélée un sondage effectué par le conseil de l'éducation de Peel (Beaton, Both et Fine, 1988). On a la preuve qu'une orientation trop poussée vers le contenu peut avoir des effets négatifs sur la qualité de l'instruction. Dans une étude du sentiment d'efficacité des enseignants et de ses rapports avec le rendement des élèves, Ashton et Webb (1986) ont trouvé qu'il y avait un rapport marqué et notable, chez les enseignants, entre le sentiment qu'ils n'étaient guère efficaces (au sens de la perception du pouvoir qu'ils avaient d'améliorer les résultats des élèves, indépendamment des antécédents de ces derniers), leur souci du contenu à couvrir et leur utilisation de stratégies d'enseignement peu exigeantes et sans danger.

Résumé -- L'orientation intellectuelle

Les disciplines théoriques et l'orientation intellectuelle des écoles secondaires sont lourdement chargées d'histoire et de politique. Renforcées par les universités et considérées par une grande partie des parents et des collectivités comme « l'apprentissage réel » ou « l'école réelle » (Metz, 1988), elles influencent fortement le caractère des écoles secondaires dans leur ensemble et leur aptitude à dispenser des services efficaces et appropriés à tous leurs élèves. Il n'y a rien à reprocher en soi à l'apprentissage théorique et aux disciplines intellectuelles. Leur valeur est certaine mais l'importance de leur influence sur le programme d'études semble avoir eu un certain nombre de conséquences graves :

- manque d'équilibre, manque d'envergure et manque de cohérence de l'ensemble du programme d'études,
- tendance à se concentrer sur le contenu plutôt que sur la pédagogie, ce qui a eu un effet adverse sur la qualité et la diversité de l'instruction,
- création d'un programme d'études dont le niveau de pertinence est faible et qui peut s'avérer indûment difficile et déprimant pour un grand nombre d'élèves,
- fragmentation des expériences des élèves, ce qui les a empêchés de conserver leur engagement vis-à-vis du programme, des enseignants et même de leurs camarades,
- balkanisation des départements et des écoles secondaires, si bien que l'école a du mal à répondre comme un tout aux influences et aux

changements de l'extérieur et à fixer des thèmes et des objectifs communs à toutes les disciplines.

Il est certain que le programme d'études de l'Ontario est enraciné dans une tradition intellectuelle. Les lois qui ont été adoptées au cours des dernières décennies ont tenté de desserrer l'emprise qu'avait sur l'enseignement secondaire un engagement trop poussé envers l'orientation intellectuelle. Un grand nombre des mémoires soumis au comité spécial (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988b) plaidaient en faveur d'un changement d'orientation, changement visant à rendre les écoles plus attirantes et plus utiles pour les élèves auxquels un programme d'études théorique et intellectuel divisé en disciplines ne convenait pas aussi bien. Pour effectuer ce changement, un véhicule possible serait l'adoption d'un programme de base, tel que prescrit pour les élèves de 7e, 8e et 9e années dans le Discours du Trône de 1989.

LE PROGRAMME DE BASE

Critères pour justifier l'adoption d'un programme de base

Il n'y a pas de justification unique à l'adoption d'un programme de base. Un grand nombre d'arguments ont été avancés en faveur de ce type de programme. Certains sont en compétition, d'autres sont complémentaires. Les types particuliers de programmes de base qui sont créés reflètent habituellement les critères utilisés pour justifier leur création. Nous avons tiré sept critères de notre analyse des publications sur le sujet.

- L'égalité des chances : Cette justification est courante dans la plupart des pays d'Europe de l'Ouest (Wake et al., 1979). La division prématurée en niveaux ou les choix prématurés de programmes peuvent compromettre les chances ultérieures des élèves. Le programme de base constitue une façon de remettre au plus tard possible la nécessité de choisir et, par là, d'aider à égaliser les chances entre les classes, les cultures et les sexes (Hargreaves, 1982; ILEA, 1984; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988b; Adler, 1982; Sewall, 1983; Boyer, 1983).

- La qualité de l'éducation : L'un des objectifs couramment cités par les conseils scolaires est d'amener tous les élèves à un certain niveau de compétence lors de leur entrée dans une certaine année (p. ex., 10e année) pour les préparer à fonctionner comme des citoyens à part entière de la société (Radwanski, 1987; Sullivan, 1988; gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador, 1989). Des attentes élevées sont habituellement associées à ces normes minimales. Dans les

programmes de base où cet objectif est de première importance, l'accent tend à être mis sur les aptitudes élémentaires et les disciplines théoriques.

♦ La transmission et le développement de la culture : Le programme de base est considéré comme un véhicule pour la transmission et le développement des valeurs et des connaissances communes, comme des autres acquis jugés importants par la culture dominante. Bien que les « sous-cultures » soient reconnues, la nécessité de développer une culture unifiée par le biais d'un programme d'études commun est considérée comme importante pour que les gens vivent ensemble de façon harmonieuse et productive (Barrow, 1979; Lawton, 1975; Williams, 1961). David Hargreaves (1982) associe le programme de base au développement et à la restauration de la communauté et propose que les études communautaires en constituent un élément essentiel. Griffiths (1980) insiste sur le fait que le rajeunissement de la cohésion nationale doit passer par l'enseignement d'un programme de base à tous les élèves. Un grand nombre d'auteurs (p. ex. Barrow, 1979) voient la critique de la culture et le développement des valeurs démocratiques comme des éléments essentiels du programme de base. Les directives issues de ces arguments tendent à produire un programme d'études où les arts libéraux sont fortement représentés.

♦ Le droit à l'éducation : Un programme de base est une promesse d'accès à des formes de connaissances fondamentales qui peuvent permettre aux élèves non seulement d'atteindre un niveau minimal de compétence mais aussi de se développer comme des êtres humains « harmonieux ». Bien que ce critère ait constitué une composante importante de la réforme du programme d'études en Grande-Bretagne au début des années quatre-vingts, il a finalement été

abandonné en faveur d'objectifs plus sûrs liés à la cohérence entre les écoles, aux aptitudes élémentaires et aux connaissances théoriques. L'adoption d'un programme de base au nom du droit à l'éducation suppose qu'on reconnaisse différentes formes d'intelligence (Gardner, 1983), différentes formes de savoir (Hirst, 1975) ou différents secteurs d'expérience éducationnelle. En Grande-Bretagne, l'Inspecteur de Sa Majesté (1983) a défini huit secteurs d'expérience éducationnelle, à savoir : esthétique et créatif, linguistique, physique, social et politique, éthique, mathématique, scientifique et spirituel. Tous les élèves, a déclaré l'Inspecteur, devraient avoir accès à ces secteurs essentiels d'expérience dans le cadre d'une éducation équilibrée. En Australie, l'Australian Curriculum Development Centre, cherchant à établir les fondations d'un programme de base, définit neuf grands domaines « dans lesquels la connaissance et la compréhension humaines ont été organisées et représentées » (Skilbeck, 1984). Il s'agit des arts et de l'artisanat; des études du milieu; du raisonnement et des aptitudes mathématiques comme de leurs applications; des études sociales, culturelles et civiques; de l'hygiène; des modes d'apprentissage scientifiques et technologiques comme de leurs applications sociales; des communications; du raisonnement et des actes moraux, des valeurs et des systèmes de croyance; du travail, des loisirs et du mode de vie. Ces propositions ont tendance à aboutir à un ou à deux types de programmes : des programmes organisés autour de catégories très différentes de ce qu'elles sont actuellement où les études intégrées pourraient occuper une place importante et des programmes dont les catégories resteraient relativement inchangées, les « secteurs d'expérience » (définis ci-dessus) étant utilisés pour veiller à maintenir l'équilibre au sein des disciplines et entre elles.

♦ Stimuler et reconnaître la réussite : Une justification courante du programme de base est qu'il s'agit d'un programme d'études qui stimule, reconnaît et récompense un éventail de réussites éducationnelles différentes, et pas simplement les réussites intellectuelles, afin de maximiser les possibilités de succès et de favoriser la motivation parmi la population scolaire. On part, ici, du principe qu'on n'encouragera pas la réussite en donnant aux élèves moins intellectuels une dose plus forte de ce qui ne leur convient pas, mais en renforçant leur amour-propre. L'argument est qu'en reconnaissant et en récompensant les points forts négligés, un programme de base développe chez les élèves la ténacité dont ils ont besoin pour travailler dans les domaines où ils sont faibles. Dans son étude des problèmes d'échec dans les écoles secondaires, l'ILEA (1984) a identifié quatre aspects de la réussite :

♦ **La réussite intellectuelle** est associée au savoir logique qui est facile à exprimer, dont on se souvient facilement et qui est relativement facile à évaluer. L'accent a tendance à être mis sur le savoir plutôt que sur les compétences, sur la mémorisation plutôt que sur la résolution des problèmes. Cet aspect de la réussite est largement représenté dans le programme d'études secondaires et, à bien des égards, le domine.

♦ **La réussite pratique** est associée à l'application pratique du savoir. Elle dépend de l'oral plus que de l'écrit. Elle est particulièrement évidente dans des disciplines comme les arts industriels mais elle est également présente dans la recherche scientifique. En fait, on peut y parvenir à partir de n'importe quel élément du programme. La réussite pratique est un peu plus difficile à évaluer et jouit donc d'une importance moindre que le

savoir logique dans le programme d'études.

♦ **La réussite personnelle et sociale** est associée aux compétences en matière de collaboration, d'initiative, de leadership et d'aptitude à travailler en groupes. Bien que ce soit les compétences que les employeurs apprécient, elles ont moins d'importance dans le programme d'études et sont nettement plus difficiles à évaluer. Comme nous l'avons montré plus tôt, il y a un grand nombre d'aptitudes personnelles et sociales que les élèves n'ont pas l'occasion d'utiliser dans la classe. De plus, ces aptitudes ne sont pas évaluées ni notées. Bien que cet aspect de la réussite ne soit souvent ni encouragé ni reconnu dans la salle de classe conventionnelle, il se révèle dans d'autres contextes comme l'éducation coopérative.

♦ **La motivation** subsume les autres et est peut-être le facteur le plus intéressant. Les enseignants et les écoles partent souvent du principe que la motivation est quelque chose que les élèves apportent avec eux à l'école ou non. On a de la chance si l'on a des élèves motivés à enseigner et pas de chance si l'on n'en a pas. La motivation est habituellement évaluée dans la catégorie de l'« effort ». Beaucoup d'écoles, dit le comité de l'ILEA, ne prêtent pas beaucoup d'attention à la motivation. Certaines la dévaluent activement. Et pourtant, le désir et la volonté d'apprendre, dit le comité, sont en eux-mêmes des aptitudes à développer, quelque chose dont l'école est responsable. L'échec dans ce domaine aboutira probablement à l'échec dans les trois autres.

Comme pour le critère du droit à l'éducation, lorsque le critère

d'encouragement et de reconnaissance de la réussite joue un rôle important dans la justification du programme de base, on aboutit à un vaste programme d'études plutôt qu'à un programme concentré sur seulement un secteur de l'apprentissage ou un aspect de la réussite.

♦ Le soutien à l'enseignement, à l'orientation et au bien-être : Cette justification cherche à assurer une cohérence entre les objectifs relatifs au programme d'études, à l'instruction et à l'orientation. Le rapport d'un groupe de travail de la California League of Middle Schools (Lake, 1988b) donne un exemple de cette façon d'aborder le programme de base et de l'intégrer aux autres objectifs d'éducation. Le rapport recommande qu'au sein du programme de base, on prévoie le temps nécessaire pour incorporer des cours fondamentaux, des cours exploratoires et un enseignement coopératif et autonome. D'après le groupe de travail, un programme de base répondrait aux besoins des élèves en transition des «junior high schools ».

Le « bloc de base » du programme d'études permettrait aux éducateurs de faciliter la transition en augmentant le temps passé par les élèves avec un(e) ou deux enseignants(es), de créer un point d'attache pour les élèves et d'accroître les programmes d'orientation à leur intention, d'augmenter le sentiment d'appartenance et l'amour-propre des élèves et d'améliorer les attitudes envers l'école, d'encourager la collégialité parmi les enseignants en favorisant l'enseignement en équipe et une approche interdisciplinaire de l'instruction, de consacrer du temps à augmenter la variété des méthodes d'enseignement et de donner à chaque élève accès aux mêmes expériences d'apprentissage.

Structure du programme de base

Il est important, lorsqu'on élabore un programme de base, d'avoir une idée claire des principes qui le sous-tendent et de revenir à ces principes pour vérifier que le programme y reste fidèle. Bien qu'il faille tenir compte des considérations d'ordres pragmatique et organisationnel, il est important que ces dernières ne masquent pas les objectifs qui étaient à l'origine de l'adoption d'un type particulier de programme de base.

Quels sont les types possibles de programmes de base? Sur quels principes reposent-ils? Comment répondent-ils le mieux aux besoins des élèves des années de transition? D'après Skilbeck (1984), il y a trois façons différentes d'interpréter et d'organiser un programme de base, à savoir :

- un ensemble de disciplines obligatoires ou de matière d'enseignement obligatoire dans le cadre d'un programme fixé par une autorité centrale à enseigner à tous les élèves,
- un ensemble de disciplines obligatoires ou de matière d'enseignement obligatoire, choisi par l'école avec des cours et des activités obligatoires pour tous les élèves,
- un énoncé des grandes lignes de l'apprentissage exigé de tous les élèves, définies par les organismes centraux et locaux ensemble et interprétées par les écoles.

Pour Skilbeck, la principale différence entre ces trois façons d'organiser le programme concerne le degré de contrôle accordé au palier local dans le processus

de prise de décision. La seconde définition de Skilbeck ne semble guère utilisable dans le contexte provincial, compte tenu, particulièrement, du fait qu'il faudrait garantir que le programme de base réponde, dans chaque école, aux objectifs du droit à l'éducation et du développement de la culture. En laissant l'organisation du programme de base à l'entière discrétion de chaque école, on risque des inconsistances dans l'atteinte des objectifs du programme provincial.

Les deux autres définitions de Skilbeck sont davantage utilisables dans le contexte de l'Ontario. Nous nous proposons de les analyser, de les évaluer et de les développer pour examiner dans quelle mesure chacune répond aux critères du programme de base que nous avons définis précédemment. En résumé, ces critères sont les suivants :

- égalité des chances,
- égalité de l'éducation,
- culture et communauté communes,
- droit à l'éducation,
- réussite et motivation,
- intégration.

♦ La définition du programme de base comme un ensemble de disciplines obligatoires ou de matière d'enseignement obligatoire comprend en fait deux sous-définitions. Il s'agit d'abord d'un ensemble de « disciplines obligatoires ». Ce type de programme de base a été proposé à la fois à Terre-Neuve et au Labrador, comme en Grande-Bretagne.

Un groupe de travail nommé par le gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador (1989) a conclu que les attentes des élèves étant faibles, il fallait renverser cette tendance et que les programmes divisés par niveaux de difficulté qui restreignent les possibilités de carrière et d'éducation supérieure ne sont pas acceptables. Un grand nombre des recommandations du groupe de travail étaient basées sur les principes suivants :

- L'enseignement des matières scolaires de base (y compris les maths et les sciences) à tous les élèves doit être la première priorité des écoles.
- Les programmes des écoles secondaires doivent être élaborés de façon à maximiser la participation des élèves aux cours théoriques de base afin de leur donner un meilleur accès à l'éducation postsecondaire.
- Les programmes des écoles secondaires doivent garantir que la plupart des élèves font l'expérience de la réussite dans les cours théoriques de base.
- Les taux de participation élevés sont liés aux taux de performance élevés. Cependant, les attentes de performance élevées ne doivent pas aboutir à des taux d'abandon scolaire élevés.
- Les programmes des écoles secondaires doivent préparer les élèves à l'éducation postsecondaire en les encourageant à choisir des programmes et des cours qui leur donnent accès aux établissements postsecondaires.

Le British Education Reform Act (1988) prévoit un programme de base

organisé autour des catégories de disciplines existantes à mettre en oeuvre à titre de programme national. Ce programme est constitué d'une base de mathématiques, d'anglais et de sciences, à laquelle viennent s'ajouter des disciplines fondamentales comme les langues vivantes, la géographie, l'histoire, les arts créateurs, l'éducation physique et la technologie, et son orientation intellectuelle est sans ambiguïté. Cependant, ses auteurs soutiennent qu'il n'est pas basé entièrement sur le savoir et qu'il tient également compte des attitudes, des compétences et des expériences des élèves. Ils soutiennent également qu'il encourage le travail interdisciplinaire dans le cadre du développement des compétences, du développement personnel et social, etc. Cependant, en termes de temps, les disciplines conventionnelles prédominent (Hargreaves, 1989). Généralement parlant, c'est ce type de programme fondé sur différentes matières que Radwanski (1987) a recommandé pour l'Ontario.

Les cours communs sont censés renforcer l'égalité des chances. L'adoption de seuils-repères nationaux pour chaque discipline, à l'âge de 7, 11 et 14 ans, vise l'objectif de la qualité de l'éducation. Bien que le développement de la culture et du sens de la communauté soient des objectifs réalisables, ils sont plus difficiles à atteindre dans le cadre des catégories fragmentées existantes.

Ce type de programme de base fondé sur différentes matières va cependant à l'encontre de plusieurs autres critères. Son manque d'envergure l'empêche de répondre à l'objectif du droit à l'éducation. Il ne couvre pas non plus d'une façon égale les différents aspects de la réussite. La balkanisation des écoles secondaires, que cette approche orientée vers les disciplines a tendance à perpétuer et même à encourager, présente également une menace grave à

l'intégration du programme d'études, de l'orientation et de l'instruction aux programmes destinés aux élèves des années de transition.

Le programme recommandé à Terre-Neuve, au Labrador et en Grande-Bretagne présente d'autres inconvénients. Notons l'insistance sur le contenu qui est déjà forte au sein des collectivités constituées autour des disciplines, la réduction des possibilités de perfectionnement pour les enseignants et la démotivation des élèves. Si les élèves perdent leur motivation en passant encore plus de temps sur des matières où ils sont faibles, on peut s'attendre à des effets adverses sur l'égalité entre les élèves.

La seconde partie de la définition mentionne une « matière d'enseignement » obligatoire, plutôt que des disciplines obligatoires. On trouve un exemple de ce type de programme de base dans le rapport de la commission royale de la Colombie-Britannique sur l'éducation (Sullivan, 1988) qui a plus tard été développé dans le document de politiques intitulé Year 2000 : A Curriculum and Assessment Framework for the Future (gouvernement de la Colombie-Britannique, 1989).

La commission recommande que le ministère de l'Éducation élabore un « programme d'études commun » pour tous les élèves de la 1re à la 10e année et que celui-ci comprenne les humanités, les beaux-arts, les sciences et les arts pratiques (Sullivan, 1988). Dans le cadre de ces groupes de disciplines, l'anglais, les études sociales et le français doivent promouvoir le développement des compétences linguistiques et une compréhension des relations humaines. La musique, les arts visuels, le théâtre et la danse doivent proposer des façons de

penser différentes et encourager la créativité. Les sciences (mathématiques, sciences générales et technologie) et les arts pratiques (éducation physique, arts industriels, initiation à la vie quotidienne et économie domestique), de concert avec les humanités et les beaux-arts, doivent développer les aptitudes pratiques et intellectuelles tout en encourageant la créativité et les compétences individuelles. Un programme de base de ce type a été mis en oeuvre dans les écoles secondaires de l'Utah. Bien que les secteurs d'étude n'aient pas encore été finalisés, les matières enseignées comprennent les communications, les mathématiques, les sciences, les études sociales, les arts, la technologie, la formation professionnelle et le style de vie (Utah State Office of Education, 1985).

La commission royale de la Colombie-Britannique insiste sur le fait qu'une éducation morale est dispensée dans les écoles qui transmettent les valeurs, les normes de conduite et les principes moraux sur lesquels notre société est fondée. Ces principes, déclare-t-elle, doivent sous-tendre aussi bien les activités liées au programme que celles qui s'effectuent à l'extérieur du programme.

L'objectif visé est que le programme commun intègre les différentes disciplines, étant donné que toutes les disciplines permettent de développer les aptitudes et les compétences des élèves. La commission recommande que, dans tout le programme commun, l'enseignement soit interdisciplinaire et que, dans toutes les classes, les enseignants soient chargés de l'enseignement d'au moins deux matières. Ceci irait à l'encontre de la pratique qui veut que les enseignants soient associés à une discipline seulement. En outre, pour répondre aux intérêts, aux besoins et aux rythmes de développement individuels des élèves, il a été recommandé qu'ils aient accès à des classes constituées d'élèves de

différentes années.

La commission estime qu'un programme commun permettrait de créer un contexte encourageant pour les élèves. Elle estime qu'il serait bon que ces derniers aient la possibilité de s'identifier avec un(e) enseignant(e) compréhensif(ve) et attentionné(e). C'est pourquoi elle recommande qu'un(e) enseignant(e)-conseiller(ère) ou un(e) mentor soit mis(e) à la disposition de chaque élève au cours de chaque année du programme commun.

Les activités parascolaires sont identifiées comme constituant une composante importante du processus d'éducation, à titre de supplément aux expériences scolaires régulières des élèves. Cette composante de l'éducation n'est cependant pas également accessible à tous les élèves. La commission recommande donc que des fonds adéquats soient libérés aux fins d'activités parascolaires pour assurer un accès égal à tous les élèves.

Aux fins de flexibilité et pour permettre l'élaboration de programmes au niveau local, la commission recommande que le programme commun n'occupe pas plus de 80 % du temps d'enseignement. Une fois terminé le programme commun aux élèves de la 1re à la 10e année, ils recevraient un certificat officiel leur ouvrant l'entrée à une ou à deux années supplémentaires d'éducation secondaire.

Sur la base des conclusions de la commission, le gouvernement de la Colombie-Britannique (1989) a publié un rapport intitulé Year 2000 : A Curriculum and Assessment Framework for the Future qui témoigne de sa volonté de mettre en oeuvre les changements proposés. Ce rapport préconise un

programme d'études orienté vers les apprenants qui prévoie un progrès et une auto-orientation continus tout en tenant compte des variations du développement individuel (gouvernement de la Colombie-Britannique, 1989). Le rapport appuie l'idée d'un programme d'études commun basé sur les humanités, les sciences, les arts pratiques et les beaux-arts qui insiste sur les expériences et les résultats de l'apprentissage des élèves plutôt que sur les activités d'apprentissage.

La proposition d'un programme d'études commun de la Colombie-Britannique est ambitieuse. Elle fait les mêmes promesses d'égalité des chances et de qualité de l'éducation que ses contreparties fondées sur les disciplines à Terre-Neuve et au Labrador comme en Grande-Bretagne. Sa vaste structure thématique rend les objectifs de communauté et d'intégration plus faciles à atteindre et encourage l'intégration du programme d'études. C'est une stratégie hardie qui promet des changements fondamentaux et des améliorations notables. Cependant, à l'étape des années de transition, la proposition semble présenter trois sources de faiblesse.

La première est l'omission, pendant les années de transition, de certains secteurs essentiels de l'expérience d'éducation, particulièrement ceux qui sont associés aux arts pratiques. Cela menace le principe du droit à l'éducation.

La seconde concerne le principe de l'intégration. Bien que nous ayons souligné les inconvénients de la spécialisation par discipline, il faut reconnaître que l'intégration peut également poser des problèmes. Les études intégrées peuvent dégénérer en travaux généraux par thèmes qui ne présentent pas de véritable défi et amènent les élèves à copier furieusement tout ce qu'ils trouvent

(Bantock, 1980). Pour être efficace, l'intégration doit se conformer à des principes élevés et partagés qui réunissent divers secteurs d'étude comme, par exemple, c'est le cas dans les départements de linguistique des universités (Bernstein, 1971). Pour mettre en place des études intégrées efficaces, il est absolument essentiel de se mettre d'accord pour décider ensemble, au niveau de l'école et du district, quels sont les concepts, les compétences et les attitudes clés que l'on veut promouvoir.

La troisième source de faiblesse est le danger associé à un contenu trop précisément spécifié. Si le contenu du programme d'études est prescrit de façon trop précise, les programmes risquent de trop s'orienter sur le contenu et de devenir inflexibles. La qualité de l'instruction peut en souffrir ainsi que les possibilités de perfectionnement des enseignants. À la limite, il pourrait être préférable de ne pas rédiger le détail de nos programmes-cadres plutôt que de les spécifier de trop près!

- Le programme de base vu comme l'énoncé des grandes lignes de l'apprentissage définies ensemble par les organismes centraux et locaux et interprétées par les écoles est l'autre grande façon de définir un programme de base. Un tel programme pourrait présenter les caractéristiques suivantes :

  - Il serait défini non en termes de connaissance d'une matière, de description de cours ou de contenu détaillé, mais en termes de vastes secteurs d'expérience et de compréhension humaines du type décrit précédemment (l'Inspecteur de Sa Majesté, 1983; Skilbeck, 1984).

- La définition d'un programme de base en termes de vastes secteurs d'expérience satisferait à la plupart sinon à tous les critères d'établissement d'un tel programme. Comparés aux modèles fondés sur les disciplines, les modèles organisés autour des secteurs d'expérience répondraient à deux critères d'une façon particulièrement efficace : le droit des élèves à un vaste éventail équilibré d'expériences d'éducation et leur accès à de plus grandes possibilités de réussite.

- Un programme de base défini dans ses grandes lignes offrirait suffisamment d'espace et de souplesse pour permettre le développement du programme et le perfectionnement des enseignants au niveau de l'école. Le développement du programme et le perfectionnement des enseignants au niveau de l'école sont essentiels au succès de la réforme du programme d'études et de l'évaluation (Hargreaves, 1989; Skilbeck, 1984; Rudduck, sous presse). Comme nous l'avons vu, le perfectionnement des enseignants sous la forme de relations de travail étroites avec les collègues aura pour effet un engagement collectif envers des normes d'amélioration continue qui amènera les enseignants à s'intéresser au changement et à y répondre de façon favorable (Little et Bird, 1984). Or, le perfectionnement des enseignants est inséparable du perfectionnement du programme d'études (Stenhouse, 1980). Les enseignants n'ont guère de chances de collaborer s'il n'y a pas quelque chose de substantiel à quoi collaborer, s'il n'y a pas dans le programme d'études des choses importantes dont ils peuvent

s'assurer la propriété. Pour que ces développements importants se produisent, il faut un programme de base qui laisse une latitude considérable au jugement au niveau de l'école.

- On ne peut pas laisser l'élaboration du programme d'études entièrement à la discrétion de l'école, sous peine de risquer des omissions et des inconsistances inexcusables. Mais nous avons également vu qu'une prescription trop précise du contenu des programmes-cadres écrits peut créer une dépendance chez les enseignants dont tous les efforts risquent de viser uniquement à couvrir le programme. Comment peut-on alors aider les enseignants et les écoles à suivre d'une façon qui leur soit propre des programmes-cadres définis dans leurs grandes lignes? Hargreaves (1989) suggère que des systèmes d'inspection, de soutien et de révision, administrés au niveau du conseil scolaire, pourraient permettre de veiller à ce que les écoles essaient dans la mesure du possible de répondre aux exigences du conseil et du programme de base. Ces systèmes, en encourageant l'élaboration du programme au niveau de l'école, pourraient aider les enseignants à répondre aux grandes lignes du programme d'une façon qui leur soit propre. Les conseillers et les surintendants des conseils scolaires pourraient utilement assumer cette fonction en utilisant pour ce faire une partie du temps et de l'énergie qu'ils consacrent à la rédaction de ces programmes-cadres détaillés qui semblent actuellement limiter bien des occasions d'élaboration de programmes dans nos écoles.

Résumé -- Le programme de base

Un programme de base peut prendre bien des formes et être élaboré à partir de bien des critères. Du point de vue du soutien à apporter aux élèves pour les aider à s'adapter de façon plus positive et plus efficace à long terme à l'école secondaire, il est important que le programme soit vaste et qu'il reconnaisse un large éventail d'accomplissements à valeur éducative. Cela suppose un programme qui soit organisé non autour de disciplines et de matières spécifiques mais autour de vastes secteurs d'expérience d'éducation. Cela suppose également que les conseillers des conseils scolaires assument un rôle différent et travaillent en collaboration étroite avec de petits groupes d'écoles pour les aider à respecter ces grandes directives et veiller à ce qu'elles fassent tout leur possible pour y parvenir.

Un tel programme de base aurait des chances de contrer les effets du programme d'études actuel et de ses différentes disciplines qui tendent à saper la motivation des élèves. Il donnerait également aux écoles et aux enseignants la souplesse et la latitude nécessaires pour déterminer la substance de leur propre programme et créer une culture d'enseignants pleins de confiance qui n'aient pas peur du changement et aient à coeur d'améliorer les choses. Un tel programme de base, défini dans ses grandes lignes mais élaboré localement, constituerait une solution de rechange intéressante au choix traditionnel entre un programme élaboré par un organisme central et un programme défini par l'école, modèles qui n'ont guère réussi jusqu'à maintenant à briser l'emprise de l'influence intellectuelle sur le programme d'études des écoles secondaires.

LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Un programme d'études n'est pas simplement un ensemble de programmes et de directives sur le contenu à couvrir ou les résultats d'apprentissage à obtenir. En dernière analyse, le seul programme d'études qui compte est le programme d'études dont les apprenants font l'expérience, c'est-à-dire l'utilisation qui en est faite. Ceci nous amène à parler de l'instruction, domaine où le programme n'est pas seulement dispensé mais aussi développé, défini et redéfini au niveau de la classe.

Comme nous l'avons mentionné dans la foulée d'un grand nombre d'auteurs, le changement des modes de regroupement, de l'organisation scolaire ou du programme d'études ne pourra pas avoir d'impact positif majeur sur les classes ni sur les élèves tant que les enseignants ne modifieront pas la façon dont ils enseignent (Leithwood, Lawton et Hargreaves, 1988; Slavin, 1987b; Epstein, 1990). Pour dispenser le type d'éducation qui répondra aux besoins des adolescents, il faudra que les écoles et les enseignants cessent de devenir des experts dans un mode d'instruction donné mais étendent et renforcent leur répertoire, offrent à leurs élèves des occasions d'apprentissage qui correspondent à leurs intérêts, dépassent les approches purement intellectuelles, et exposent leurs élèves à un vaste éventail de possibilités d'éducation différentes. Nous décrivons, dans cette section, plusieurs procédés pédagogiques qui ont été proposés comme particulièrement appropriés pour les années de transition. Cela ne veut pas dire qu'il n'y en ait pas beaucoup d'autres. L'enseignement dispensé pendant les années de transition devrait, en fait, tirer ce qu'il y a de mieux de tous les modèles d'instruction pour créer un

climat d'éducation souple et fluide qui réponde aux besoins des élèves et utilise diverses méthodes pédagogiques comme l'enseignement en équipe, les mini-cours interdisciplinaires, l'apprentissage coopératif en petits groupes et la formation professionnelle, ainsi que beaucoup d'autres.

Enseignement en équipe

L'enseignement en équipe est en faveur dans les publications sur la pédagogie dans les classes intermédiaires parce qu'il facilite le partage, permet de surmonter les obstacles que crée la division en départements et favorise la continuité. Cela suppose que des enseignants de deux disciplines ou plus travaillent ensemble à la planification, à la préparation et à l'évaluation des cours pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs. L'enseignement en équipe regroupe des enseignants dont les connaissances, les compétences et les aptitudes sont diverses afin de tirer de chacun le maximum de points forts tout en corrigeant ses faiblesses (Cotton, 1982).

Les publications reconnaissent six avantages majeurs à l'enseignement en équipe :

- Il tire le maximum de points forts de chaque enseignant.
- Il encourage la créativité dans le cadre de relations de travail étroites entre les enseignants.
- Il encourage l'observation et la communication personnalisées parmi les enseignants.

- Il favorise l'instruction individualisée.
- Grâce à la communication entre les enseignants, il permet d'améliorer le déroulement dans le temps et le rythme de l'enseignement.
- Il contribue à la continuité du programme et réduit les effets du renouvellement des enseignants (Cotton, 1982; NYSBA, 1987).

Les administrateurs et les enseignants donnent habituellement trois raisons à l'appui de l'adoption de l'enseignement en équipe :

- la nécessité de faire un usage plus efficace de l'équipement, des ressources et des installations,
- la nécessité de faire un usage plus efficace des compétences et des talents des enseignants,
- la nécessité de dispenser une instruction plus efficace (Cotton, 1982).

Dans son analyse des recherches effectuées sur l'efficacité de l'enseignement en équipe par comparaison avec l'arrangement traditionnel qui prévoit un seul enseignant par classe, Cotton a trouvé que les deux systèmes sont également efficaces pour améliorer le rendement des élèves au niveau intermédiaire. Par rapport aux résultats affectifs comme l'amour-propre et l'attitude devant l'école cependant, l'enseignement en équipe l'emporte au moins légèrement dans la plupart des études et même de beaucoup dans certaines. Elle a conclu que l'organisation en équipe, qui est aussi efficace que les méthodes traditionnelles pour promouvoir le rendement et plus bénéfique pour le développement affectif des élèves, est un procédé d'instruction viable pour les

élèves des années intermédiaires (Cotton, 1982).

Une étude effectuée en Alberta sur l'enseignement en équipe en 7e année de « junior high school » a donné des résultats similaires. Des couples d'enseignants avaient été assignés à deux classes pour une période en classe foyer et quatre cours théoriques fondamentaux : arts du langage, sciences sociales, mathématiques et sciences. Les travaux d'évaluation ont permis de conclure que les élèves des classes qui recevaient un enseignement en équipe affichaient une meilleure attitude envers l'école, l'apprentissage et leur classe que le groupe de contrôle (qui n'était pas dans la même situation d'enseignement en équipe). L'amélioration de l'attitude envers l'école semblait provenir de l'amélioration des rapports avec les enseignants. Bien que, dans l'ensemble du programme d'études, les élèves qui recevaient un enseignement en équipe aient affiché des progrès supérieurs à ceux du groupe de contrôle, dans le même contexte les élèves moyens et meilleurs réussissaient moins bien en arts du langage. L'étude a recommandé que l'enseignement en équipe soit conservé et que des efforts soient faits pour améliorer l'enseignement des arts du langage chez les élèves moyens et meilleurs (Sigurdson, 1982).

Les évaluations de l'enseignement en équipe que l'on trouve dans les publications ne sont pas entièrement positives. Une étude effectuée en 1972 par Odetola et al. n'a pas pu confirmer l'hypothèse que les équipes d'enseignants dans les « middle schools » renforcent l'identification des élèves avec l'école ou réduisent parmi les élèves le sentiment d'impuissance, par rapport à ce qui se passe dans les programmes typiques des « junior high schools ».

L'enseignement en équipe est un phénomène complexe dont l'efficacité semble dépendre d'un grand nombre de variables. Le travail conjoint entre enseignants est fonction de la perception qu'ils ont de leur interdépendance et de la présence d'occasions de travail conjoint. Les enseignants ont plus de chances de collaborer pour résoudre des problèmes lorsqu'ils estiment que ceux-ci sont partagés et lorsque les obstacles à l'action commune sont réduits (Little et Bird, 1984; Nias et al., 1989), conditions qui requièrent une communication et une planification bien développées au sein des écoles.

Cours interdisciplinaires et mini-options

Les cours interdisciplinaires constituent un autre mode d'instruction qui est souvent allié à l'enseignement en équipe. Il s'agit de cours qui regroupent deux disciplines ou plus sous un même thème, mettent en jeu toute une variété de compétences et peuvent être enseignés par une équipe d'enseignants de différentes disciplines. Ces types de cours vont tout à fait dans le sens du mouvement vers un programme de base interdisciplinaire parce que les enseignants utilisent un contenu commun et renforcent une variété de compétences communes. Une publication de la New York State School Boards Association recommande que les programmes scolaires soient organisés en combinaisons de petits et de gros blocs de temps pour ménager une place à l'enseignement interdisciplinaire (NYSBA, 1987). La même suggestion a été faite par Carroll (1990) dans sa description du plan Copernican qui propose de réorganiser l'emploi du temps des écoles secondaires pour y intégrer de meilleures pratiques d'enseignement.

Osborne décrit une possibilité qui se rapproche des cours interdisciplinaires : les mini-options. Il s'agit de cours facultatifs qui sont limités dans le temps (de deux à trois semaines jusqu'à un trimestre) et sont destinés à enrichir le programme obligatoire. Les mini-options peuvent couvrir des sujets spéciaux au sein d'une discipline ou être interdisciplinaires. Elles n'ont pas besoin d'être exclusivement théoriques et ne devraient pas l'être. Bien plutôt, elles peuvent être utilisées pour permettre aux élèves d'explorer de nouveaux domaines d'intérêt, y compris des passe-temps et des activités physiques et elles peuvent fournir bien des occasions d'études indépendantes. Osborne (1984) propose les critères suivants pour l'élaboration et la sélection des mini-options :

- Les élèves doivent être encouragés à concevoir, à organiser, à planifier et à mener les mini-cours.
- Les enseignants doivent avoir la liberté de proposer et de planifier les activités qu'ils orientent.
- La participation des élèves doit être volontaire et les enseignants ne doivent pas donner de notes.
- Le regroupement dans les cours doit être hétérogène.

Apprentissage coopératif

C'est peut-être l'apprentissage coopératif en petits groupes qui est le plus souvent mentionné comme approche pédagogique appropriée pour les années de transition, particulièrement avec des groupes hétérogènes. L'apprentissage

coopératif suppose[1] que les élèves travaillent en petits groupes hétérogènes de quatre à six personnes, la reconnaissance, les récompenses et, à l'occasion, les notes étant basées sur le rendement du groupe (Slavin, 1983a). Robert Slavin a fait des recherches considérables sur l'apprentissage coopératif au cours des années de transition. Slavin (1980) décrit certaines des activités scolaires qui peuvent s'effectuer dans le cadre de l'apprentissage coopératif :

- le travail à deux à la résolution des problèmes,
- les interrogations mutuelles entre élèves,
- la discussion des problèmes en groupe,
- les jeux scolaires dans un tournoi d'élèves,
- le travail effectué par un couple d'élèves sur une section de la leçon suivi de la communication des nouvelles connaissances au reste de la classe.

Les travaux d'évaluation ont conclu que l'apprentissage coopératif accroît le rendement scolaire, améliore le comportement et les attitudes vis-à-vis de la classe, renforce l'amour-propre, améliore l'assiduité ainsi que la motivation. L'analyse effectuée par Slavin (1987b) des recherches sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif a conclu qu'il est profitable aux élèves aussi bien du point de vue scolaire que du point de vue social. Eu égard aux avantages sociaux, Slavin a conclu que l'apprentissage coopératif améliore les relations interraciales dans la classe et augmente les amitiés interraciales (Slavin, 1985).

---

[1] « L'apprentissage coopératif » n'est pas la même chose que « l'éducation coopérative » qui désigne la combinaison entre placements professionnels dans la collectivité et éducation à l'école.

Il a aussi trouvé que, lorsque des élèves handicapés intellectuellement ont été intégrés à des classes ordinaires, les techniques coopératives utilisées pour enseigner les mathématiques améliorent l'acceptation sociale, le rendement scolaire et l'amour-propre des élèves handicapés (Slavin, 1983a).

Les recherches indiquent que toutes les formes d'apprentissage coopératif ne sont pas également efficaces, bien que la plupart aient un effet positif sur l'amour-propre des élèves, les relations entre les groupes et l'aptitude à travailler avec les autres. Un des résultats intéressants de la recherche de Slavin est que l'apprentissage coopératif améliore le rendement lorsque l'exercice regroupe les objectifs du groupe et les objectifs liés aux responsabilités individuelles au sein du groupe (Slavin, 1988). Lorsque le groupe est récompensé pour l'apprentissage des individus qui le composent, cela incite les élèves à fournir à leurs camarades une aide de haute qualité (Slavin, 1987a). Par contre, le niveau élevé de responsabilité personnelle ne semble pas avoir d'effet positif notable sur l'apprentissage si on le compare aux avantages de l'apprentissage coopératif (Slavin et Tanner, 1979).

L'apprentissage coopératif en petits groupes présente plusieurs avantages supplémentaires en ce qu'il est habituellement peu coûteux et facile à mettre en oeuvre. Il ne requiert qu'une formation minimale pour les enseignants et, en encourageant une interaction intellectuelle et sociale positive entre les élèves (Lyman et Foyle, 1989), il est particulièrement bien adapté aux besoins des préadolescents en matière de socialisation et d'acceptation par les camarades.

Styles d'apprentissage

Styles d'apprentissage

L'expression « styles d'apprentissage » recouvre une grande variété de méthodes et de modèles. Dans la littérature sur les styles d'apprentissage, on trouve des références à des choses comme les modes de connaissance (Messick, 1969), les aptitudes à la médiation (Gregorc, 1979), les types d'intelligence (Hart, 1979), les types d'apprentissage (McCarthy, 1980), les éléments du style d'apprentissage (Dunn et Dunn, 1982) et l'instruction différenciée (Butler, 1984). Bien qu'il n'existe que peu d'analyses critiques des programmes basés sur les styles d'apprentissage, ces programmes sont attrayants parce que, comme le soutient Bernice McCarthy, la créatrice du programme de styles d'apprentissage 4MAT, quels que soient les points forts et les faiblesses de chacun, il est avantageux pour tous les élèves d'être exposés à une variété de types d'enseignement.

Formation professionnelle inspirée de l'expérience

On trouve dans les publications un certain nombre d'exemples de programmes innovateurs de formation professionnelle dans le cadre desquels les élèves ont des activités à l'extérieur de l'école. Les programmes d'éducation coopérative sont en passe de devenir une composante importante de la scolarité, non seulement pour les élèves des dernières années d'école qui suivent des cours théoriques avancés, mais pour tous les élèves des cycles intermédiaire et supérieur pour lesquels ils représentent un véhicule de développement des compétences et des attitudes essentielles et aussi de familiarisation avec un vaste éventail de possibilités de carrière. On en trouvera quelques exemples ici et davantage dans la bibliographie annotée qui est publiée séparément.

Greenberg et Hunter (1982) décrivent un programme professionnel qui compte quatre composantes :

- infusion de notions de travail dans le programme d'études traditionnel,
- apprentissage inspiré de l'expérience en classe, y compris le recours à des personnes-ressources de la collectivité et le partage entre élèves des expériences professionnelles personnelles,
- apprentissage dans la collectivité, notamment les projets entrepris par petits groupes, l'observation des postes de travail (dans le cadre de laquelle un(e) élève passe une demi-journée avec un(e) travailleur(se) dans un poste de travail qu'il (elle) a choisi),
- stages dans la collectivité.

Le Maine State Office of Career Education a créé un programme de formation professionnelle auquel participent les administrateurs, le personnel et les élèves. Les administrateurs préparent les évaluations des besoins, créent des plans de formation professionnelle, mettent en place des conseils d'action communautaire, dispensent des programmes de relations publiques et travaillent avec des organismes de formation financés par le gouvernement pour fournir aux élèves des placements en milieu de travail. Le personnel, qui suit des programmes de formation en cours d'emploi, participe à la planification et à la mise en place de centres de ressources professionnelles et intègre des bandes vidéo, d'autres médias et des renseignements sur le marché du travail à l'enseignement dispensé en classe. Les élèves participent à des journées de sensibilisation aux carrières, à des mini-ateliers, à des études indépendantes et prennent part à des activités à

base communautaire comme l'observation des postes de travail et le placement en poste de travail (Gould, 1981).

Les Wayne Township Schools du New Jersey ont parrainé un projet visant à initier les élèves des années intermédiaires aux carrières associées aux technologies avancées (Wayne Township Schools, 1985). Le projet comprenait ce qui suit :

- visites de lieux de travail par les élèves accompagnés de leurs enseignants,
- activités exploratoires dans le domaine de la formation professionnelle,
- liaison avec les employeurs de la collectivité,
- formation des enseignants en cours de service sur les carrières associées aux technologies avancées,
- observation des postes de travail par les parents,
- formation en informatique.

EOCIS (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984, révisé en 1989) encourage les écoles à offrir une variété de programmes inspirés de l'expérience, notamment l'éducation coopérative dans le cadre de laquelle les élèves sont placés dans des programmes de formation supervisés au sein de la collectivité pendant une période de temps étendue, l'expérience de travail où les élèves passent une période de temps limitée sur un lieu de travail dans le cadre d'un cours et les programmes de liaison avec le ministère de la Formation professionnelle qui aboutit aux apprentissages.

Résumé -- Les procédés pédagogiques

La qualité de l'éducation au cours des années de transition dépend en dernière analyse de ce dont les élèves, individuellement et en groupe, font l'expérience à l'école. On ne peut pas espérer améliorer de façon profonde et durable la qualité de cette expérience tant que les conseils scolaires, les enseignants, les parents et le grand public n'auront pas effectué les ajustements nécessaires pour permettre aux écoles de faire la place à un éventail plus large de procédés pédagogiques. Pour que l'on puisse inclure dans cet éventail les modes d'instruction différents et nouveaux que nous avons décrits, il faut que les enseignants soient solides et confiants, que les écoles soient flexibles, que les administrateurs soient prêts à apporter leur soutien et que les parents et le grand public soient informés et préparés à participer à l'entreprise éducationnelle.

CONCLUSIONS ET RÉPERCUSSIONS

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue l'effet des tendances du programme d'études et de l'instruction sur l'aptitude des écoles à répondre aux besoins des jeunes au cours des années de transition. Nous avons noté que les écoles secondaires sont des écoles dominées par des disciplines avec des identités et des intérêts et l'organisation en départements que cela entraîne. Les disciplines scolaires ne constituent pas simplement des communautés intellectuelles. Elles constituent également des communautés sociales et politiques. La plupart des disciplines scolaires actuelles ont leurs racines dans des catégories définies au début du siècle et destinées à répondre aux besoins de l'éducation secondaire d'une élite intellectuelle. Elles persistent en partie pour

des raisons d'inertie historique mais aussi à cause de la façon dont l'identité et l'engagement des enseignants du palier secondaire en dépendent, à cause des politiques des départements qui les protègent et les soutiennent et à cause des pressions des universités et d'autres groupes d'influence qui ont intérêt à les préserver. Les disciplines sont devenues le pivot de l'organisation de l'enseignement secondaire. Elles constituent l'un des éléments les plus sacrés de sa culture.

La division de l'enseignement secondaire en disciplines peut avoir une certaine pertinence dans les années de spécialisation, bien que nous devons noter ici que, dans leur ensemble, les disciplines de l'école secondaire sont moins hardies, diverses et originales que l'éventail des disciplines offertes au niveau supérieur.

La pertinence des structures traditionnelles basées sur les disciplines est moins évidente pour les élèves des années de transition. La division conventionnelle en disciplines donne une orientation intellectuelle au programme d'études qui peut être décourageante pour un grand nombre d'élèves moins capables qui trouvent le travail scolaire inutilement difficile et sans rapport avec leurs expériences. Elle a également tendance à balkaniser les écoles secondaires en départements séparés et parfois rivaux. Ceci peut créer des obstacles sérieux à l'élaboration d'objectifs d'éducation communs et à la cohérence au niveau de l'instruction et des attentes des élèves. L'enseignement secondaire basé sur les disciplines peut aussi fragmenter le temps et l'espace des élèves à l'école, ébranler leur sécurité et affaiblir leur sentiment d'appartenance. Pour ces raisons, un programme d'études conventionnel divisé en disciplines ne semble pas

approprié aux besoins des jeunes adolescents.

L'adoption d'un programme de base a été proposée comme l'une des façons de répondre aux problèmes des années de transition. Mais les opinions diffèrent quant aux raisons pour lesquelles il faut adopter un programme de base et quant aux critères à utiliser pour définir ce programme. Du point de vue des années de transition, trois critères sont particulièrement importants. D'abord, un programme de base peut donner aux élèves accès à un programme vaste et équilibré qui offre davantage de possibilités, de pertinence, d'imagination et de défi. Ensuite, un programme de base peut permettre d'élargir la définition du rendement et accroître les possibilités de réussite des élèves. Troisièmement, un programme de base peut offrir une plus grande souplesse au niveau de l'emploi du temps et de l'organisation de l'enseignement, ce qui, avec la création d'équipes d'enseignement en charge des « blocs de base », peut accroître la collégialité et la cohérence parmi les enseignants, améliorer la qualité de l'attention et des conseils prodigués aux élèves et permettre aux enseignants de faire l'expérience de nouveaux procédés d'instruction avec des groupes plus petits ou étalés sur des périodes plus longues.

Un programme de base organisé autour des disciplines scolaires conventionnelles a peu de chances de répondre à ces critères clés pour les années de transition. Un tel programme ne fera que renforcer les priorités des intellectuels et des tenants de la réussite intellectuelle dans les écoles secondaires. La pertinence sera plus dure à établir, la motivation plus difficile à développer. L'expérience des élèves aura tendance à rester fragmentée à cause de la balkanisation des écoles secondaires. La réforme du programme d'études

pour les années de transition doit donc, semble-t-il, remettre en cause la norme la plus sacrée de l'enseignement secondaire : son organisation autour des différentes disciplines.

Nous avons passé en revue divers types de programmes de base qui ont cherché à surmonter ces difficultés. Ces programmes étaient organisés autour de vastes secteurs de l'expérience et de la compréhension humaines auxquels tous les élèves ont droit. Ils étaient vastes et équilibrés, définissaient la réussite en termes larges et permettaient et encourageaient l'intégration du programme d'études. Nous avons suggéré qu'il était préférable de définir ces programmes en termes fermes mais larges qui fixeraient clairement les orientations et les attentes tout en laissant une latitude considérable au développement local, particulièrement au niveau de l'école. Nous avons suggéré que les efforts, au niveau des conseils scolaires, portent moins sur la rédaction de directives détaillées et chargées de contenu et davantage sur l'élaboration de systèmes de soutien et de révision qui veillent à ce que les écoles satisfassent à leur façon aux grandes lignes des critères. La latitude laissée à l'école pour l'élaboration du programme, dans le cadre de vastes directives, permettrait aux enseignants d'exercer le jugement discrétionnaire qui est au coeur de leur professionnalisme tout en leur donnant la souplesse nécessaire pour répondre de façon efficace aux besoins de leurs élèves et offrirait des occasions réelles de collaboration et de collégialité au sein du corps enseignant.

Nous avons ensuite observé que le programme d'études est plus qu'un ensemble de directives ou d'intentions rédigées sur papier. En dernière analyse, le programme d'études qui compte réellement est celui dont les apprenants font

l'expérience. Ceci nous a amenés à aborder l'enseignement. Plusieurs stratégies pédagogiques, qui semblent particulièrement bien adaptées aux années de transition, ont été décrites et évaluées. L'apprentissage coopératif, en particulier, a été jugé comme l'un des plus aptes à répondre aux besoins d'apprentissage et de développement social des jeunes adolescents. Au moment de souligner les modes d'instruction qui semblent donner des résultats positifs en matière d'apprentissage et de croissance des élèves, nous tenons cependant, en conclusion, à mettre nos lecteurs en garde contre l'adoption rapide et en bloc de ces stratégies. Nous émettons cette mise en garde pour les raisons suivantes :

- Il est toujours tentant de vouloir modifier les stratégies d'enseignement. Ceci est juste à certains égards car c'est par là que les élèves font l'expérience du programme d'études. Mais les chefs de sections, les directeurs d'école et les administrateurs des conseils scolaires ont parfois tendance à faire porter trop lourdement leurs efforts de changement sur l'instruction au niveau de l'enseignant(e) individuel(le) à l'exclusion des autres secteurs de réforme. L'amélioration de l'instruction, quoique difficile et délicate, est une proposition attirante pour les réformateurs. Les normes qu'elle menace sont moins sacrées que celles qui sont menacées par les changements qui touchent au programme d'études ou aux disciplines scolaires. Et pourtant, à bien des égards, ce sont les disciplines et leur organisation qui soutiennent les procédés d'instruction traditionnels et les rendent si difficiles à modifier. Les définitions de l'apprentissage, dans un grand nombre de disciplines, soutiennent les modes d'instruction traditionnels. Et la fragmentation de l'emploi du temps, qui a tendance à accompagner un programme d'études basé sur les disciplines, réduit les occasions de projets ou de travaux thématiques soutenus qui permettraient

d'apporter plus de flexibilité aux stratégies d'enseignement. Cela signifie qu'il n'est pas possible d'apporter des changements efficaces à la pédagogie sans apporter des changements parallèles dans les autres secteurs de l'éducation secondaire.

Les changements au niveau de la pédagogie, comme l'adoption de l'apprentissage coopératif, sont souvent le résultat de programmes intensifs de formation visant les compétences et les aptitudes des enseignants. Les programmes de formation en cours d'emploi, le recours aux coordonnateurs des conseils scolaires et l'adoption de stratégies d'aide entre collègues pour mettre en oeuvre les nouvelles stratégies constituent certaines des formes que prend cette formation. Cependant, ces approches basées sur la formation partent du principe que les enseignants continuent à utiliser des procédés pédagogiques traditionnels parce qu'ils ne connaissent pas les autres stratégies, qu'ils ne savent pas comment les utiliser ou qu'ils ne veulent pas les essayer (Hargreaves, 1989; Hargreaves et Dawe, à venir). Cependant, nous avons vu dans ce chapitre cependant que les modes d'instruction traditionnels ne sont pas simplement une affaire de préférence individuelle de la part des enseignants. Ils sont étayés par d'autres aspects « sacrés » de l'enseignement secondaire, en particulier son organisation autour des disciplines théoriques et, comme nous le verrons, l'usage qu'il continue à faire des modes d'évaluation traditionnels.

Tant que ces aspects plus « sacrés » de l'éducation secondaire ne seront pas remis en cause, nous pouvons prédire, sur la base des preuves dont nous disposons déjà, que les efforts déployés pour améliorer l'enseignement en lui-même n'aboutiront à rien. Au mieux, les efforts isolés pour mettre en oeuvre de

nouvelles stratégies, comme l'apprentissage coopératif, auront un impact à court terme, se répandront essentiellement parmi ceux qui sont déjà enthousiastes et engagés et seront adoptés dans les quelques disciplines qui s'y prêtent. Au pire, ils entraîneront une diversion coûteuse de ressources rares de la part de ceux qui font l'erreur de croire que le changement et l'amélioration dépendent uniquement des compétences et des attitudes des enseignants et non des structures « sacrées » dans le cadre desquelles ils travaillent (Fullan et Hargreaves, sous presse).

♦ Lorsqu'on découvre la valeur de nouveaux procédés pédagogiques comme l'apprentissage coopératif, les administrateurs et les autres agents de changement ont souvent tendance à les recommander et à les mettre en oeuvre avec trop d'enthousiasme, trop de rapidité et trop de dogmatisme.

Les recherches (p. ex. Galton, Simon et Croll, 1980; Mortimore et al., 1988) suggèrent que le mode d'enseignement le plus efficace est celui où les enseignants font usage d'un vaste répertoire de procédés pédagogiques qu'ils appliquent avec souplesse aux différentes situations d'apprentissage. Changer les enseignants et leur mode d'instruction, ce n'est pas leur faire subir des lobotomies frontales. La plupart des enseignants ne modifient pas leur façon d'enseigner, après bien des années d'expérience, à l'issue d'une formation en cours d'emploi ou de l'initiation à un nouveau procédé pédagogique. Et nous ne devons pas nous attendre à ce qu'ils le fassent. L'utilisation d'un vaste répertoire flexible est plus efficace que la double dose d'une stratégie unique. Les résultats recueillis en Ontario suggèrent qu'en insistant trop auprès des enseignants réticents pour qu'ils changent totalement de pédagogie, on les rend

non pas plus, mais moins efficaces (Hargreaves et Wignall, 1989).

De plus, les recherches effectuées sur les enseignants en milieu de carrière suggèrent qu'ayant déjà vu un certain nombre d'innovations majeures apparaître et disparaître au cours de leur carrière, un grand nombre d'enseignants expérimentés ne sont guère prêts à tout recommencer une fois de plus et à modifier totalement leur façon de faire (Huberman, sous presse). Ce que ces enseignants sont prêts à faire, s'ils disposent du temps et de la flexibilité nécessaires, c'est à essayer de nouvelles stratégies pour augmenter encore leur répertoire.

Compte tenu des procédés qui ont le plus de chances d'être efficaces et des réalités de carrière des enseignants, les preuves suggèrent qu'il est recommandé d'encourager les enseignants à élargir leur répertoire pédagogique et à essayer de nouvelles méthodes. Ce qui n'est pas recommandé, c'est de les inviter, et encore moins de les forcer, à passer à des styles d'enseignement complètement différents et à devenir eux-mêmes des enseignants différents.

♦ Une dernière mise en garde à propos de la mise en oeuvre de nouveaux procédés pédagogiques, c'est qu'il ne faut pas aller trop vite. Les enseignants, nous l'avons vu, ne sont pas simplement un ensemble de compétences et de techniques. On ne changera pas les enseignants de façon profonde et durable avec quelques formations en cours d'emploi ou même des programmes intensifs d'aide mutuelle. Les enseignants enseignent comme ils le font non seulement à cause de ce qu'ils ont appris, mais aussi à cause des structures dans lesquelles ils travaillent et du type de personne qu'ils sont devenus. Changer les enseignants

c'est changer des gens et cela ne peut se faire que lentement (Goodson, sous presse; Fullan et Hargreaves, sous presse). Cela signifie que les nouveaux procédés pédagogiques devraient être mis en oeuvre avec souplesse et à un rythme qui permette aux enseignants de les adapter et de les essayer à leur propre niveau de confort.

Il n'est pas juste, il n'est pas réaliste et il n'est pas efficace de s'attendre à ce que les enseignants modifient totalement leur façon de faire en une courte période de temps. Mais il est juste, il est réaliste et il y a des chances pour qu'il soit plus efficace d'attendre des enseignants, à titre de communauté professionnelle, qu'ils s'engagent à améliorer continuellement leur travail et à faire l'expérience de nouveaux procédés pédagogiques dans le cadre de cet engagement. Lorsque l'on cherche à améliorer l'enseignement, on a tendance à choisir la conversion avec enthousiasme alors que l'extension serait un objectif plus pratique et plus efficace.

CHAPITRE CINQ

L'ÉVALUATION

L'ÉVALUATION

L'évaluation est le mécanisme qui fait marcher le programme d'études (Hargreaves, 1989). Nous avons tendance à considérer l'évaluation comme quelque chose qui suit l'apprentissage, qui vient après l'enseignement (Burgess et Adams, 1985). Or, comme le dit Broadfoot (1979), les effets de l'évaluation se font souvent sentir sur le programme d'études et sur les processus d'enseignement et d'apprentissage qui l'accompagnent. C'est ainsi que l'évaluation influence nos objectifs d'éducation tout autant qu'elle les réfléchit (Murphy et Torrance, 1988). Tout changement de l'évaluation scolaire doit donc, en ce sens, être planifié conformément aux changements que l'on se propose d'apporter au programme d'études. Les réformes du programme d'études et de l'évaluation doivent être planifiées et entreprises ensemble et avec cohérence. Sinon, la réforme de l'évaluation finira simplement par façonner le programme d'études par défaut (Hargreaves, 1989).

Si nos objectifs d'éducation ont pour effet de promouvoir une vaste gamme de résultats et de reconnaître une grande variété de réussites, ces objectifs doivent se traduire par une politique d'évaluation également vaste (Leithwood et al., 1988). Étant donné le pouvoir qu'a l'évaluation de façonner le programme d'études, l'enseignement et l'apprentissage, tout déséquilibre au niveau de l'évaluation a des chances de créer des déséquilibres au niveau du programme d'études, de l'enseignement et de l'apprentissage.

Certains types d'évaluation, comme les examens provinciaux et les tests normalisés, sont couramment critiqués pour leurs effets négatifs sur le

programme d'études, l'enseignement et l'apprentissage (p. ex. D. Hargreaves, 1982). Cela a amené certains à recommander l'abolition des méthodes d'évaluation particulières jugées responsables de ces effets (p. ex. Whitty, 1985). Il n'est pas possible de supprimer toute évaluation. C'est une partie constituante de l'enseignement. Les enseignants ne cessent pas d'évaluer. Ils suivent continuellement les progrès et les réactions de leurs élèves tout au long de la journée d'école. Ils lisent les expressions sur les visages, vérifient le travail et posent des questions pour s'assurer que les élèves ont bien compris. Ce type d'évaluation non officielle fait partie intégrante de leur travail (Jackson, 1988). Sans évaluation, on pourrait à peine parler d'enseignement. Mais, s'il n'est pas question d'abolir l'évaluation, il est possible de la réformer. Compte tenu des arguments qui précèdent, il semble raisonnable de suggérer que la force motrice derrière la réforme de l'évaluation doit être la volonté de mieux répondre aux objectifs du programme d'études et de l'enseignement.

L'évaluation répond à de nombreux objectifs, notamment l'obligation de rendre compte ou responsabilité devant le public, l'attestation de compétence, le diagnostic et la motivation des élèves. Il n'est habituellement pas possible qu'une seule méthode d'évaluation (p. ex. les tests normalisés ou les échantillons de travail) permette d'atteindre tous ces objectifs (Hargreaves, 1989; Broadfoot, 1979). Certaines méthodes d'évaluation, comme les échantillons de travail qui sont utiles pour augmenter la motivation des élèves, ne répondent pas aux exigences de la responsabilité devant le public. De même, certaines formes d'évaluation comme les examens provinciaux, qui fournissent des informations concises et accessibles aux publics extérieurs, ne sont pas particulièrement utiles pour aider à diagnostiquer les problèmes des élèves pris individuellement. On a

donc plus de chances de répondre à l'ensemble des objectifs d'évaluation en utilisant un vaste éventail de méthodes d'évaluation. En élaborant et en utilisant un vaste répertoire de techniques d'évaluation, on accroît la capacité de réponse à l'éventail des objectifs d'évaluation. Le corollaire est que, si l'on se limite à un nombre restreint de méthodes d'évaluation, on n'atteindra que certains objectifs aux dépens des autres.

Ce dont les enseignants se plaignent souvent, c'est que l'élaboration et l'application d'un vaste éventail de techniques d'évaluation prennent trop de temps (Stiggins et Bridgeford, 1985; Broadfoot et al., 1988). Le fardeau des exigences liées à ces évaluations supplémentaires peut sembler particulièrement lourd aux enseignants lorsque les tâches à effectuer aux fins d'évaluation, comme les interrogations écrites, sont administrées séparément du reste du programme d'études. Or, nous avons vu que les enseignants ne cessent pas d'évaluer leurs élèves de façon non officielle dans le cadre de leur enseignement. Si l'on veut disposer d'un éventail plus vaste de méthodes d'évaluation sans pour autant qu'elles mobilisent une part trop importante du temps des enseignants, les nouvelles stratégies doivent s'intégrer à l'apprentissage qui a lieu en classe et non représenter quelque chose de différent que l'on administre et que l'on note comme des piles de cahiers, une fois l'apprentissage terminé. L'intégration de nouvelles techniques d'évaluation au programme d'études et à l'apprentissage constitue l'un des grands sauts pratiques et conceptuels qu'il faut effectuer dans le cadre de la réforme de l'évaluation.

Notre analyse de l'évaluation en éducation est basée, entre autres, sur les principes essentiels suivants :

- La réforme de l'évaluation et la réforme du programme d'études sont étroitement liées et doivent être entreprises ensemble.

- Les vastes objectifs du programme d'études doivent être reflétés dans les vastes objectifs de l'évaluation.

- Il n'est pas possible d'abolir l'évaluation scolaire et on peut seulement la réformer.

- L'évaluation scolaire répond à des objectifs divers qui ne peuvent pas être atteints de façon appropriée par une seule méthode d'évaluation mais seulement par un vaste éventail de techniques différentes.

- L'évaluation doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage et ne pas être quelque chose que l'on administre une fois l'apprentissage terminé.

Afin d'expliquer et d'amplifier ces principes, nous nous proposons, dans le reste de ce chapitre, de clarifier la nature de l'évaluation scolaire, de définir ses objectifs principaux et de décrire les types spécifiques d'évaluation que les enseignants peuvent utiliser et utilisent dans leurs classes. Nous examinerons ensuite les tendances traditionnelles de l'évaluation et leurs répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. Nous présenterons enfin un éventail de techniques d'évaluation différentes ainsi que les possibilités et les problèmes associés à leur mise en oeuvre.

Définition de l'évaluation

Bloom a défini l'évaluation comme une « tentative pour mesurer les caractéristiques des individus par rapport à une tâche, à une situation ou à un milieu particuliers ». Satterly (1981) a défini l'évaluation de façon plus vaste comme « un terme qui comprend tous les processus et tous les produits qui décrivent l'apprentissage des élèves » et Wood et Power (1984) ont exprimé le besoin de séparer les termes évaluation et mesure. L'évaluation des élèves, par ailleurs, est définie comme la mesure des progrès qu'ils ont accomplis vers des objectifs d'éducation définis et elle entraîne des jugements de valeur (Stennett, 1987). Dans ce chapitre, l'évaluation sera définie comme les procédés utilisés pour décrire et définir ce que les élèves apprennent à l'école.

Il est normal que ceux qui participent au processus d'apprentissage cherchent à en évaluer les résultats (Murphy et Torrance, 1988). Donc, par définition, une bonne évaluation n'est pas seulement un élément essentiel de l'enseignement et de l'apprentissage, elle est inséparable de l'enseignement lui-même (Shipman, 1983).

On peut différencier l'évaluation en termes de ce que les enseignants évaluent -- le processus de travail (comment l'élève recueille, organise et interprète l'information) ou le produit (la présentation des idées, la qualité et la quantité de travail). Habituellement, on accorde la priorité à l'évaluation des produits finis, l'évaluation étant couramment considérée comme une tentative pour quantifier le rendement dans une perspective d'apprentissage orientée vers le produit (Shipman, 1983).

Suivant le moment où l'évaluation a lieu, elle peut être diagnostique, formative ou sommative. L'évaluation diagnostique est souvent effectuée au début de l'année scolaire ou du trimestre pour déterminer si un(e) élève a des difficultés et pour prendre des décisions en matière de placement et de modification du programme (conseil de l'éducation de la ville d'Etobicoke, 1985). Une grande partie de ce type d'évaluation se fait de façon continue et non officielle. Elle a lieu alors même que l'enseignant(e) communique avec les élèves dans la classe, interprète les réponses des élèves et y répond en modifiant son style d'enseignement, en adaptant le sujet ou en changeant le programme.

Les expressions évaluation formative et évaluation sommative sont utilisées respectivement pour distinguer entre une évaluation continue tout au long de l'enseignement, qui a pour objectif premier d'améliorer l'instruction et l'apprentissage, et l'évaluation qui a lieu à la fin de l'unité et vise à juger l'élève pour fournir la preuve de ce qui a été accompli. Comme pour la distinction entre processus et produit, il s'agit de savoir dans quelle mesure l'évaluation aidera l'enseignant(e) à identifier les problèmes des apprenants et à leur fournir un soutien immédiat, par opposition à la description de la performance finale (Scriven, 1978).

Finalement, l'évaluation peut être différenciée en fonction de son point de référence. L'évaluation à référence critérielle enregistre individuellement les résultats des élèves par rapport aux objectifs de programme spécifiques. Elle mesure l'atteinte de certains critères. L'avantage de cette méthode est qu'elle permet aux enseignants d'identifier dans quelle mesure un(e) élève a dépassé ou

n'a pas atteint le niveau de rendement prédéterminé, de façon à lui offrir l'aide appropriée (Rowntree, 1980). Lorsque la comparaison est faite avec les camarades et non avec des critères spécifiques, on parle d'évaluation à référence normative. Broadfoot (1979) soutient que la prédominance de l'évaluation à référence normative, qui n'aide guère les enseignants à améliorer leur enseignement, reflète la compétition qui caractérise notre société.

Outre ces deux points de référence de l'évaluation qui ont fait l'objet de bien des discussions, il en existe un troisième, dont on parle moins : l'évaluation ipsative. Dans ce type d'évaluation, dont le nom est tiré du latin ipse (qui signifie « soi-même »), les rendements et le résultat ne sont pas mesurés par rapport à une moyenne ou à une norme, ni par rapport à des critères préétablis mais par rapport à son rendement et à ses réussites passées. C'est la forme que prend une grande partie de la notation du travail des élèves à l'école élémentaire. Les élèves « peu doués » peuvent recevoir de bonnes notes ou des commentaires positifs (« parce que c'est bon pour eux »), même si leur moyenne générale est inférieure à celle des « élèves doués ». L'un des problèmes associés au transfert à l'école secondaire est la chute inquiétante qu'affichent les notes de certains élèves qui passent d'une évaluation ipsative à l'école élémentaire à une évaluation à référence critérielle ou normative à l'école secondaire (ILEA, 1984). Ce problème courant souligne qu'il est important d'établir une cohérence dans les pratiques d'évaluation en fonction du point de référence pendant les années de transition, particulièrement lorsque les élèves passent d'un établissement à un autre. En résumé :

- L'évaluation a été définie comme les procédés utilisés pour décrire et définir ce que les élèves apprennent à l'école.

- L'évaluation peut évaluer le processus de travail ou son produit.

- L'évaluation peut être diagnostique, formative ou sommative.

- On distingue entre évaluation à référence critérielle, évaluation à référence normative et évaluation ipsative.

- Comme le manque de cohérence dans les pratiques d'évaluation peut être cause de confusion et de déception au cours des années de transition, au moment où les élèves changent d'école, il est essentiel d'établir le point de référence de l'évaluation de façon claire et cohérente.

Objectifs de l'évaluation

L'évaluation scolaire remplit un certain nombre d'objectifs différents dont quatre ont souvent été examinés dans les publications : l'obligation de rendre compte, l'attestation de compétence pour l'obtention du diplôme, le diagnostic, la motivation.

- L'obligation d'être redevable : Aux yeux du public, l'évaluation permet de légitimer l'existence d'un système d'éducation donné et de faire savoir à la société dans quelle mesure ses attentes sont satisfaites. Les contribuables investissent

de l'argent dans le secteur de l'éducation et ils veulent être sûrs que leur argent est bien dépensé. L'exigence de responsabilité devant le public augmente dans la mesure où la proportion de contribuables qui n'ont pas actuellement d'enfant à l'école devient plus importante. La qualité du travail rapporté à la maison ou communiqué par les élèves eux-mêmes n'est pas, en elle-même, suffisante pour ce public plus vaste. Il exige des critères généralisés et mesurables. De ce point de vue, les écoles doivent produire des « biens », ce qui, en termes d'éducation, signifie qu'elles doivent amener les élèves à un certain niveau (Broadfoot, 1984).

Cette exigence de responsabilité n'est pas nouvelle. Elle a déjà été exprimée au XIX" siècle, en Angleterre, par exemple, où les écoles étaient « payées en fonction des résultats » pour amener les élèves à des normes spécifiques mesurables. Même de nos jours, aux Pays-Bas, l'État n'accorde des subventions qu'aux écoles dont les élèves peuvent démontrer une compétence minimale en calcul et autres aptitudes de base (Maguire, 1976).

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a montré que cette question de responsabilité devant le public était importante pour lui lorsqu'il a fait son appel de propositions en juin 1984 pour évaluer l'impact probable du programme proposé de tests administrés à l'échelle de la province (Nagy, Traub et MacRury, 1986). L'un des quatre objectifs du programme proposé était « de contribuer à satisfaire à la responsabilité du ministre devant le public relativement à la qualité de l'éducation en Ontario ».

♦ <u>L'attestation de compétence pour l'obtention du diplôme</u> : C'est là peut-être l'objectif le plus couramment reconnu de l'évaluation scolaire, particulièrement au

cours des dernières années de l'éducation secondaire (Broadfoot, 1979). L'attestation de compétence garantit que les élèves ont atteint un certain niveau de compétence dans un secteur d'apprentissage particulier lorsqu'ils terminent leur carrière scolaire ou l'une de ses étapes importantes. Cette compétence est démontrée par des épreuves et des examens apparemment justes et objectifs, habituellement administrés par les enseignants. Les résultats de cette évaluation sont comparés à ceux des autres élèves, ce qui permet de classer les élèves par rapport à des critères prédéterminés et parfois par rapport les uns aux autres. L'objectif principal de ce classement est de permettre aux deux « principaux consommateurs » du système d'éducation (nommément les employeurs et les établissements d'éducation supérieure) de choisir ceux dont ils jugent les résultats satisfaisants (McLean, 1985).

Comme l'obligation d'être redevable, l'attestation de compétence a pris de l'importance au cours des années comme objectif clé de l'évaluation. Son influence grandissante, sur les systèmes d'évaluation et les systèmes d'éducation plus généralement, est attribuable à ce que Dore (1976), dans son analyse internationale des tendances de l'évaluation, appelle l'inflation de la qualification ou la « maladie des diplômes ». Ce processus suppose une escalade des exigences de qualification pour le même travail avec le temps, même si les exigences du travail lui-même restent relativement stables. Dans la poursuite de la justice, au sein d'un système où domine l'égalité officielle des chances, de plus en plus d'élèves se présentent à des examens, des épreuves et autres évaluations à des niveaux de plus en plus élevés afin de maximiser leurs chances de succès. Comme de plus en plus d'élèves parviennent au succès à chaque niveau et que le réservoir de candidats éligibles à des emplois particuliers augmente, les

« gardiens » de ces emplois haussent leurs normes pour réduire ce réservoir et avoir des candidats de meilleure qualité. Les gardiens des emplois parallèles font la même chose pour ne pas rester à la traîne, ce qui finit par provoquer l'inflation. L'effet immédiat de cette inflation est l'accès d'un nombre croissant d'élèves à des programmes de niveau plus élevé et l'octroi de crédits à des programmes qui n'en recevaient pas auparavant, afin de leur donner une plus grande crédibilité auprès du public. De façon générale, l'attestation de compétence finit par exercer une influence de plus en plus grande et par devenir l'un des objectifs les plus puissants de l'évaluation scolaire.

♦ Le diagnostic des élèves : L'évaluation permet aux enseignants d'évaluer le processus d'apprentissage, d'identifier les problèmes des élèves et de leur offrir une aide individuelle ou de modifier le programme en conséquence. Ce type d'évaluation est important, non seulement pour les publics extérieurs au nom de la responsabilité ou du recrutement d'un personnel compétent, mais aussi pour les enseignants qui peuvent ainsi aider leurs élèves en adaptant leur programme et en améliorant leur enseignement. L'évaluation ainsi comprise améliore la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Rowntree, 1980).

♦ La motivation des élèves : De toute évidence, l'évaluation est une source de motivation en fonction du principe « du bâton et de la carotte » selon lequel les élèves sont prêts à faire les efforts nécessaires pour accomplir une tâche parce qu'ils en seront récompensés (Natriello, 1987). La motivation peut également être créée par la reconnaissance et l'enregistrement officiels des résultats des élèves (ILEA, 1984). Lorsque les élèves participent au processus d'évaluation, l'évaluation peut aussi contribuer à les rendre davantage responsables de leur

propre apprentissage (Burgess et Adams, 1985). L'évaluation peut aussi présenter des avantages indirects pour la motivation des élèves en aboutissant à des améliorations du programme d'études et de l'enseignement, c'est-à-dire de la qualité de l'apprentissage dont les élèves font l'expérience (Hargreaves, 1989).

De façon générale, l'obligation de rendre compte et l'attestation de compétence constituent des objectifs importants et inévitables de l'évaluation scolaire. Mais, du point de vue de la recherche et de la politique envisagées dans ce rapport, les objectifs clés de l'évaluation sont ceux qui répondent aux besoins des jeunes adolescents. Le diagnostic et la motivation sont en ce sens les objectifs premiers de l'évaluation du point de vue particulier des besoins des élèves au cours des années de transition. Si ces besoins sont effectivement les plus importants, dans un sens pratique aussi bien que rhétorique, la première priorité de la réforme de l'évaluation au cours des années de transition doit être d'atteindre les objectifs de diagnostic et de motivation.

L'analyse des techniques d'évaluation qui fait l'objet de ce chapitre est effectuée de ce point de vue. Ce n'est pas une analyse des avantages et des inconvénients des différents types d'évaluation en général. Nous y examinons l'évaluation d'un point de vue bien particulier, celui des années de transition et des besoins des jeunes adolescents au cours de ces années. Différents types d'évaluation seront donc étudiés en fonction de leur aptitude à renforcer ou à déprimer la motivation des élèves, à améliorer ou à inhiber l'efficacité du diagnostic et à reconnaître et à stimuler un ensemble large ou étroit d'expériences et de réussites éducationnelles.

LES TYPES D'ÉVALUATION TRADITIONNELS

Dans le passé, les deux formes d'évaluation les plus courantes et les plus visibles publiquement, en Ontario, ont été les examens provinciaux et la notation. L'Ontario n'est pas unique à cet égard. Dans une analyse des recherches effectuées sur les méthodes d'évaluation dans les écoles et dans les classes, Natriello (1987) a conclu que « la méthode la plus utilisée pour recueillir des renseignements sur le rendement des élèves est une forme quelconque d'épreuve », que ce soit au niveau fédéral ou à celui de l'État, au niveau du district ou au niveau de la classe où les enseignants font un grand usage de leurs propres interrogations (Herman et Dorr-Bremme, 1984; Wilson, 1989). Comme le font remarquer Nagy, Traub et MacRury (1986), en Ontario les examens provinciaux ont été administrés pour la dernière fois en 1967. Entre 1967 et 1974, l'entrée des élèves dans les universités a dépendu des notes que leur donnaient les enseignants et de leurs résultats à des questions à choix multiples en anglais, mathématiques et physique. Le programme de questions à choix multiples a été abandonné en 1974 parce que le ministère a décidé de ne pas financer l'élaboration et l'administration de ces épreuves et que la plupart des universités de l'Ontario ne demandaient pas aux élèves de soumettre leurs résultats lorsqu'ils faisaient une demande d'admission. Depuis lors, l'admission aux universités a été basée sur les six meilleurs crédits de 13e année des élèves. Pendant toute leur carrière scolaire, les élèves sont évalués par des interrogations et des examens élaborés par les enseignants et ils reçoivent des bulletins scolaires où leurs résultats sont indiqués par un pourcentage ou une lettre.

Depuis leur abolition, nombreux sont ceux qui ont demandé le retour des examens provinciaux en Ontario (Nagy, Traub et MacRury, 1986). En 1984, le conseil des universités de l'Ontario a demandé un retour des examens en mathématiques, anglais (pour les anglophones) et français (pour les francophones). En 1984, la commission Bovey a également recommandé que des examens administrés à l'échelle de la province soient combinés aux notes des enseignants et aux bulletins scolaires pour décider de l'entrée des élèves dans les universités. En 1983, des articles de fond dans le Toronto Star et le Globe and Mail ont averti le public qu'on avait assisté à une baisse des standards de l'éducation depuis l'abolition des examens de 13e année et qu'il ne serait pas inutile de recourir de nouveau aux examens car « il est certain que le public réclame une augmentation du niveau de responsabilité des écoles » (Holmes, 1984). La question de la responsabilité semble être le prinicipal critère qui sous-tend les arguments des tenants des examens provinciaux. Plus récemment, Radwanski (1987) a soutenu que le système d'éducation actuel en Ontario devrait garantir que « ses diplômés présentent effectivement les niveaux de connaissance et de compétence exigés par le monde contemporain » et, pour cette raison, a recommandé le retour aux examens provinciaux.

Un développement notable en Ontario a été la création, dernièrement, d'une méthode d'élaboration et de notation de l'examen d'English écrit OAC1 (le seul CPO obligatoire pour l'entrée à l'université de langue anglaise). Plutôt que de revenir à un examen provincial, les enseignants d'English du secondaire de langue anglaise et le ministère ont créé un manuel et dispensé la formation nécessaire pour permettre aux enseignants d'élaborer et de noter les examens d'OAC1, ceci pour veiller à ce que les normes d'examen et de notation soient

justes et cohérentes dans toutes les écoles (ministère de l'Éducation, 1989). Cette méthode est actuellement à l'étude pour un certain nombre de CPO, dont le français langue maternelle pour les écoles de langue française.

Les effets de l'évaluation traditionnelle

Dans toutes les sociétés occidentales industrialisées, les examens ont commencé comme des moyens d'assurer l'entrée dans certaines professions élitistes et de contrôler le recrutement des membres de ces professions (Broadfoot, 1979). Depuis le début, donc, les examens ont fait partie d'un processus de sélection qui insiste sur des produits particuliers de l'éducation. Deux types d'examens ont fait couler beaucoup d'encre ces dernières années : les tests de compétence minimale et les examens associés à une année spécifique (Nagy, Traub et MacRury, 1986). Les tests de compétence ont été beaucoup utilisés aux États-Unis. Bien qu'ils aient été introduits à l'origine pour protéger les intérêts des élèves dont les besoins étaient négligés, leur impartialité et leur impact sur les programmes d'éducation font actuellement l'objet de discussions considérables (Corcoran, 1985).

Outre les examens fixés de l'extérieur et les tests normalisés, les enseignants font aussi un usage important de leurs propres interrogations écrites pour évaluer les résultats de leurs élèves (Gullickson, 1982). En fait, plusieurs études des pratiques d'évaluation dans les écoles canadiennes de l'Ontario et de la Colombie-Britannique ont conclu que les enseignants préfèrent élaborer leurs propres épreuves (Wahlstrom et Darley, 1976; Anderson, 1989; Wilson et al., 1989).

Les épreuves d'évaluation traditionnelles ont en commun les caractéristiques suivantes :

- Elles sont surtout administrées hors contexte, une fois l'apprentissage requis terminé.

- Ce sont habituellement des épreuves écrites.

- Ce sont habituellement des évaluations à référence critérielle ou à référence normative.

- Elles fournissent la base des notes qui peuvent être utilisées comme mesures du rendement au niveau de l'individu, de l'école, du district ou de l'État/de la province.

Nous allons maintenant examiner certains effets de ces types d'évaluation, particulièrement du point de vue des objectifs de motivation et de diagnostic.

Les arguments en faveur et contre les examens publics ont été énoncés de la façon la plus éloquente, même si elle apparaît un peu vieillotte de nos jours, il y a près de quatre-vingts ans par le conseil de l'éducation (1977) d'Angleterre. Un grand nombre d'études plus récentes sur les effets des examens et des types d'évaluation similaires ont ajouté un grand nombre de détails mais guère de substance à ces arguments exprimés avec concision.

- Les effets bénéfiques des examens sur l'élève sont les suivants :

  - Ils le [sic] font travailler en l'obligeant à atteindre un niveau de connaissance donné à une date déterminée.

  - Ils l'incitent à organiser son savoir sous une forme susceptible de reproduction et à réduire le risque d'imprécision.

  - Ils l'obligent à travailler sur certaines parties des études qui, bien qu'importantes, peuvent lui apparaître personnellement dépourvues d'intérêt ou répugnantes.

  - Ils développent l'aptitude à étudier une matière à des fins définies, même s'il ne semble pas nécessaire de s'en souvenir après coup : formation utile pour certaines parties du travail professionnel de l'avocat [sic], de l'administrateur [sic], du journaliste [sic], de l'homme [sic] d'affaires et du/de la secrétaire [sic].

  - Dans certains cas, ils encouragent le travail régulier pendant une longue période de temps.

  - Ils permettent à l'élève de mesurer ses résultats réels :
    (i) par rapport à la norme requise par les examinateurs de l'extérieur,
    (ii) par comparaison avec les résultats de ses camarades,
    (iii) par comparaison avec les résultats de ses contemporains dans d'autres écoles.

- Par ailleurs, les examens peuvent avoir un effet négatif sur l'esprit de l'élève :

  - En insistant sur l'aptitude à simplement reproduire les idées des autres et les méthodes de présentation des autres, ce qui détourne l'énergie du processus créateur.

  - En récompensant des formes de savoir évanescentes (rapides à disparaître).

  - En favorisant un type d'esprit quelque peu passif.

  - En donnant un avantage injuste à ceux qui, en répondant aux questions sur papier, peuvent intelligemment tirer le maximum de connaissances peut-être modestes.

- En invitant l'élève, en préparation de l'examen, à chercher à absorber les renseignements qui lui sont communiqués par l'enseignant(e) plutôt qu'à se former un jugement indépendant sur les matières enseignées.

- En stimulant l'esprit de compétition (et, au pire, un esprit mercenaire) dans l'acquisition du savoir.

♦ Les effets positifs des examens bien conduits sur l'enseignant [sic] sont les suivants :

- Ils l'obligent à traiter son sujet sérieusement.

- Ils le forcent à organiser ses cours de façon à couvrir sérieusement un programme prescrit dans les limites de temps fixées.

- Ils le forcent à prêter attention non seulement à ses meilleurs élèves mais aussi aux élèves plus lents et moins avancés qui préparent aussi les examens.

- Ils lui font prendre conscience du niveau que d'autres enseignants et leurs élèves réussissent à atteindre dans le même domaine dans d'autres établissements d'enseignement.

♦ D'autre part, les effets des examens sur l'enseignant sont mauvais :

- Dans la mesure où ils l'obligent à tenir compte des faibles de l'examinateur [sic] et à noter ses petites manies (ou la tradition de l'examen) afin de pourvoir ses élèves du type de connaissances requis pour répondre avec succès aux questions qui leur seront probablement posées.

- Dans la mesure où ils limitent la liberté de l'enseignant dans son choix de la façon dont il traitera la matière qu'il enseigne.

- Dans la mesure où ils l'encouragent à assumer un travail qu'il vaudrait mieux confier aux efforts autonomes de ses élèves, ce qui l'amène à leur communiquer des informations déjà prédigérées ou à choisir pour eux des groupes de faits ou des aspects de la matière que ce devrait être à chaque élève de recueillir ou d'étudier.

- Dans la mesure où ils le prédisposent à accorder une valeur excessive, parmi ses élèves, au type de développement mental qui assurera le succès aux examens.

- Dans la mesure où ils l'amènent à chercher à exceller dans l'aspect de son travail professionnel qui peut faire l'objet des examens et à détourner son attention des composantes de l'éducation qui ne peuvent pas être vérifiées par le processus d'examen.

Aussi persuasif et utile que soit ce document pour stimuler le débat sur les avantages et les inconvénients des types d'évaluation traditionnels, il faut se souvenir qu'il a été rédigé à une autre époque, en un autre lieu, à un moment où l'éventail des techniques d'évaluation disponibles était nettement plus étroit qu'en Ontario ou, en fait, que n'importe où ailleurs aujourd'hui. Étant donné les autres méthodes d'évaluation qui sont à notre disposition, un grand nombre des effets prétendus « positifs » des examens ne sont plus attribuables exclusivement à ces derniers. On peut exiger des élèves qu'ils « atteignent un niveau de connaissance donné à une date déterminée » en leur faisant préparer des présentations pour un salon scientifique, par exemple. De même, « le risque d'imprécision » dans les écrits des élèves peut être réduit par l'évaluation formative d'une série de versions différentes du même travail, comme dans le dossier de rédaction qui est actuellement largement utilisé dans les programmes d'English des écoles élémentaires et secondaires de langue anglaise. De même, un grand nombre des effets prétendus adverses des examens apparaissent également dans les modes d'évaluation qui prennent leur place, comme l'octroi de notes ou les épreuves des enseignants. Lorsque les épreuves sont élaborées par l'enseignant(e), les élèves sont particulièrement aptes à remarquer les « faibles » et les « petites manies » qui risquent d'apparaître dans les interrogations et les tests normalisés peuvent amener les enseignants à faire porter tous leurs efforts

sur l'aspect de leur travail qui risque de faire l'objet d'un test (ou d'une autre évaluation officielle) à l'exclusion de leurs autres responsabilités moins faciles à évaluer.

Bien qu'une grande partie des recherches examinées ici concerne les effets des examens, nous ne nous intéressons pas seulement aux examens eux-mêmes mais aux formes d'évaluation traditionnelles qui ont un grand nombre de caractéristiques en commun avec les examens conventionnels, formes d'évaluation qui sont en général administrées hors contexte et par écrit à la fin d'une unité ou d'un programme. Nous envisagerons les effets de ces types d'évaluation traditionnels sur le programme d'études, sur les enseignants et sur les élèves.

♦ Effets sur le programme d'études : La discussion des effets des modes d'évaluation traditionnels sur le programme d'études tourne autour de deux thèmes principaux : le rétrécissement du programme d'études et l'importance accordée aux matières scolaires qui font l'objet de l'évaluation. Bien que la plupart des examens aient lieu à la fin de la carrière scolaire des élèves, ils ont été critiqués pour les « remous » qu'ils causent dans le programme d'études longtemps avant ce point terminal (Broadfoot, 1979). Ce qui inquiète, c'est que les examens peuvent finir par dicter le programme d'études (Nagy, Traub et MacRury, 1986). Dans une critique du système d'éducation secondaire en Grande-Bretagne qui était alors lourdement dominé par les valeurs et les préoccupations intellectuelles, David Hargreaves (1982) soutenait que le système d'examens publics communiquait aux élèves le message que seules les matières faisant l'objet d'un examen avaient une importance réelle et que seules les connaissances, les aptitudes et les compétences qui pouvaient être facilement

mesurées, particulièrement dans le cadre d'un examen écrit, avaient une valeur réelle. De plus, ajoutait-il, les examens excluaient systématiquement les expériences quotidiennes d'un grand nombre de jeunes du programme d'études. En musique, par exemple, l'accent mis sur l'aspect théorique de la discipline, sur l'aptitude à interpréter la notation musicale dans un cadre essentiellement classique, empêchait un grand nombre de jeunes d'étudier cette matière avec plaisir à l'école et d'y réussir. L'évaluation traditionnelle de la musique transformait une discipline potentiellement accessible en une discipline inaccessible pour un grand nombre d'élèves en insistant sur ses composantes intellectuelles.

Les modes d'évaluation traditionnels ont tendance à privilégier les aspects intellectuels de la réussite et les disciplines où dominent ces aspects. En réduisant de la sorte le programme d'études et les possibilités de réussite, les modes d'évaluation traditionnels qui dominent le système d'évaluation scolaire réduisent les possibilités de succès et tendent à créer un programme d'études orienté vers la réussite intellectuelle, éloigné de la vie quotidienne des élèves et décourageant pour un grand nombre de ceux qui sont « moins doués ». Ceci est vrai non seulement pour les examens provinciaux mais aussi pour les tests normalisés. Dans une étude nationale de la perception et de l'utilisation des interrogations écrites parmi les directeurs d'écoles et les enseignants aux États-Unis, Herman et Dorr-Bremme (1984) ont trouvé que l'augmentation des interrogations écrites amenait à accorder plus d'importance à l'enseignement des aptitudes élémentaires. On a trouvé que l'enseignement des aptitudes élémentaires prenait davantage de temps d'enseignement et utilisait davantage de ressources pédagogiques, particulièrement dans les écoles où les élèves

provenaient de milieux socio-économiques plus pauvres. Dans ce contexte, les matières scolaires moins faciles à évaluer, comme les études sociales, jouissaient d'une importance moindre (Rimmington, 1977).

Là où les modes d'évaluation traditionnels dominent, on a moins de chances d'avoir un programme d'études et des objectifs d'enseignement qui soient vastes et les élèves ont plus de chances d'être exposés à un programme d'études orienté vers la réussite intellectuelle, éloigné de leurs expériences et décourageant, à un moment critique de leur développement.

♦ Effets sur les enseignants : C'est au Royaume-Uni, où les examens publics constituent une composante importante du système d'éducation, que les effets des examens sur les enseignants ont été le plus étudiés. Les effets des examens sur les enseignants ont été jugés totalement négatifs (Mortimore et Mortimore, 1984). Dans un sondage sur les écoles secondaires, l'Inspecteur de Sa Majesté (1979) a trouvé que :

> le travail effectué dans la classe était souvent limité par l'accent exclusif placé sur le programme d'examen, sur les sujets qui étaient jugés avoir la faveur des examinateurs et sur l'acquisition des techniques d'examen.

Le style d'enseignement dominant, a observé l'Inspecteur, était « non critique, non stimulant et non sain ». Dans l'étude qu'ils ont effectuée des élèves qui quittent l'école secondaire en Écosse, Gray et ses collègues (1983) ont également trouvé que les méthodes d'enseignement traditionnelles prédominaient dans les souvenirs qu'avaient les élèves de leur expérience. Gray et ses collègues ont conclu : « On peut supposer qu'un grand nombre estimait qu'il y

avait eu conflit entre les études effectuées par intérêt et les études effectuées pour réussir aux examens. »

Les modes d'évaluation traditionnels peuvent aussi compromettre l'innovation au niveau de la classe. Dans des études séparées du Schools Council Integrated Science Project in Britain, Olson (1982) et Weston (1979) ont trouvé que les enseignants ne respectaient pas les directives du projet et continuaient à enseigner au tableau et à encourager les élèves à réviser, pratiques que les enseignants attribuaient aux contraintes des examens.

Les contraintes des examens ne répugnent pas toujours aux enseignants. Beaucoup d'entre eux accueillent les examens avec enthousiasme, y voyant un moyen idéal pour motiver leurs élèves au moment où l'intérêt risquerait de décliner (Sikes, Measor et Woods, 1985). Cependant, les résultats des recherches sur l'impact des tests normalisés suggèrent que la motivation créée par les examens varie avec l'aptitude des élèves. Il semble y avoir un rapport curvilinéaire entre les résultats des élèves et le niveau des normes associées à un cours. Alors que les élèves très doués sont stimulés par les matières qui ont des normes élevées, les élèves peu doués risquent d'abandonner (Natriello, 1987). De plus, la valeur de motivation des crédits à acquérir varie avec l'emprise de l'école sur les élèves par rapport aux possibilités du marché du travail. Lorsqu'il est facile de se procurer du travail sans avoir à fournir de titres ou si le travail est si rare que les titres ne servent plus à rien (Hargreaves, 1989), le pouvoir de motivation extrinsèque des titres est réduit.

Une étude intéressante et soigneusement élaborée de Hammersley et Scarth (1986) a soulevé plusieurs questions qui donnent à réfléchir sur les effets négatifs des examens publics sur l'enseignement et l'apprentissage. Les auteurs ont comparé des programmes qui faisaient l'objet d'un examen et des programmes qui n'en faisaient pas l'objet enseignés par des enseignants différents. Ils ont aussi comparé les mêmes enseignants alors qu'ils enseignaient différents programmes, certains faisant l'objet d'un examen et d'autres non. Ils ont donc été en mesure d'étudier les variations de l'enseignement par enseignant et par type de programme, suivant qu'il faisait ou non l'objet d'un examen. Hammersley et Scarth n'ont pas trouvé de différence notable dans la façon d'enseigner entre les cours qui faisaient l'objet d'un examen et les cours qui ne le faisaient pas. Cependant, une analyse plus poussée de l'étude a révélé que la mesure des effets sur l'enseignement qu'ils avaient choisie était la quantité et la proportion du discours amorcé par l'enseignant. On peut soutenir que cela est un critère inapproprié et insuffisant pour différencier entre les styles d'enseignement. D'autres critères, comme la quantité et le type de travail en groupe ou de discussion en groupe, auraient pu donner des résultats différents.

Pour certains enseignants, les examens représentent une contrainte. Pour d'autres ils représentent une chance. Mais, pour la plupart, ils sont simplement là, une « chose de la vie » qu'ils prennent pour acquise et vers laquelle ils orientent régulièrement leur enseignement (Scarth, 1987). Or, on pourrait dire la même chose de l'attitude des enseignants d'Amérique du Nord devant les interrogations et les notes, particulièrement lorsque ce sont eux qui fixent les interrogations. Dans un sondage des enseignants du Dakota du Sud, Gullickson (1982) a trouvé que 89 % des enseignants du palier élémentaire et 99 % des

enseignants du palier secondaire utilisaient une forme quelconque d'épreuve et que la plupart administraient des interrogations au moins une fois par semaine (95 %) ou deux fois par semaine (98 %). Les interrogations constituent un élément important de la culture scolaire. Pour la moitié des enseignants interrogés, ces interrogations fournissaient la base essentielle sur laquelle noter les élèves (Gullickson, 1984). Herman et Dorr-Bremme (1984) ont trouvé qu'un(e) élève typique de 10e année passe environ un huitième de son temps à répondre à des interrogations en anglais et en mathématiques. Traub et Nagy (1988) ont trouvé qu'en Ontario, 12 % du temps passé en classe d'un échantillon d'élèves de classes de calcul infinitésimal de 13e année était consacré aux interrogations. Les recherches de Gullickson (1982) d'Herman et Dorr-Bremme (1984) ont soulevé des questions importantes sur la qualité des épreuves élaborées par les enseignants et sur leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage (confirmé par Stiggins, 1988; Crooks, 1988; Wilson, 1989). On a trouvé que les épreuves élaborées par les enseignants :

- insistent sur les réponses courtes et l'appariement,
- demandent rarement aux élèves des réponses rédigées,
- exigent essentiellement des élèves qu'ils se souviennent de faits et de termes,
- demandent rarement aux élèves de traduire ou d'appliquer leurs connaissances,
- se limitent essentiellement à la compréhension à un niveau intellectuel inférieur,
- ne sont pas continuellement et systématiquement améliorées par les enseignants suite à l'analyse de la qualité des questions,

- sont souvent illisibles et ne donnent pas d'instructions claires.

Il est clair qu'un grand nombre des critiques dont les examens font habituellement l'objet, relativement à leurs effets sur les enseignants et sur la qualité de leur enseignement, sont également attribuables aux interrogations et aux travaux notés en classe. L'abolition des examens n'est pas une panacée pour la réforme de l'évaluation.

L'analyse complète qu'a faite Crooks (1988) de l'impact des pratiques d'évaluation en classe sur les élèves attire l'attention sur le manque de formation sérieuse des enseignants en techniques de mesure éducationnelle et sur le fait qu'il y a des risques que les enseignants, comme ils ne respectent pas les procédures d'évaluation importantes, rédigent souvent des bulletins scolaires qui sont inexacts et invalides (confirmé par Stiggins et Bridgeford, 1985).

Les interrogations et les notes, qu'elles soient élaborées à l'intérieur par les enseignants ou imposées de l'extérieur par le système, sont profondément enracinées dans la culture de nos écoles et ont une emprise puissante sur les enseignants et la façon dont ils abordent l'enseignement. Il semble que les pratiques traditionnelles d'interrogation et de notation aient actuellement trop de poids dans la structure d'ensemble de l'évaluation des élèves et que l'on a plus de chances de créer un environnement d'apprentissage mieux adapté aux besoins des jeunes adolescents en adoptant des structures d'évaluation plus larges, plus flexibles et plus équilibrées.

♦ Effets sur les élèves : Le British Board of Education Report de 1911 (Board of Education, 1911) soutenait que les examens récompensaient la reproduction du savoir, la passivité de l'esprit et l'esprit de compétition parmi les élèves. Aux États-Unis, Bloom (1970) a suggéré que, dans leur désir d'être plus forts que le système d'évaluation traditionnel, les élèves apprennent les choses par coeur sans réfléchir. Un grand nombre d'auteurs ont noté que les types d'évaluation traditionnels administrés sous forme d'examens et d'interrogations n'encouragent pas l'esprit critique et indépendant recherché par les établissements d'enseignement supérieur (Makins, 1977; Entwistle, 1981). Il y a donc un risque que les formes d'évaluation traditionnelles créent chez les élèves des attitudes envers l'apprentissage proches du cynisme, du calcul et de l'opportunisme. Deutsch (1979) note que les systèmes d'évaluation explicites peuvent amener les élèves qui sont orientés vers les notes à limiter leur travail à ce qui est évalué. Les élèves avides de réussir peuvent même influencer les enseignants en les ramenant sur un terrain plus sûr lorsque leurs digressions et leurs explorations semblent les détourner de l'objectif de l'examen (Atkinson et Delamont, 1977; Turner, 1983).

L'un des effets marqués sur les élèves des examens -- plus peut-être que des notes et interrogations régulières -- est l'anxiété. Cet effet peut varier suivant les élèves. Certains connaissent une forme d'anxiété légère qui les encourage à être davantage compétitifs et à mieux réussir (Ligon, 1983). D'autres connaissent des niveaux élevés d'anxiété qui peuvent avoir des effets débilitants (Sarason, 1983). L'anxiété peut donc, soit encourager les élèves, soit les empêcher de montrer leur niveau de compétence réel. La peur de l'échec est l'un des aspects de l'anxiété devant les épreuves. L'échec lui-même peut avoir

des effets très négatifs sur l'amour-propre et l'image de soi des élèves (Mortimore et Mortimore, 1984) avec, en conséquence possible, un taux d'abandon scolaire élevé, la révolte et une chute d'amour-propre (Ratsoy, 1983).

Les examens et les interrogations ont des répercussions sur la motivation et sur les habitudes d'apprentissage. D'une part, les élèves peuvent être encouragés à étudier pour les examens et les interrogations à cause des bonnes notes qui les récompenseront, mais cette motivation doit être examinée à la lumière des trois points énoncés plus tôt. D'abord, la motivation peut être plus élevée chez les élèves plus doués que chez les élèves moins doués. Ensuite, la motivation n'aura des chances de jouer chez les élèves moyens ou moins doués que si le marché du travail est tel que les titres peuvent être échangés contre un emploi. Troisièmement, la conséquence de la tendance à présenter de plus en plus d'élèves aux examens est que l'on dispense des programmes de difficultés croissantes à un nombre d'élèves toujours croissant, ce qui peut s'avérer décourageant avec le temps (Gray et al., 1983). Quatrièmement, il faut se demander vers quoi tend la motivation des élèves. Si les formes d'évaluation traditionnelles récompensent l'acceptation passive des connaissances dominantes, la motivation des élèves les pousse à devenir des apprenants passifs et à valoriser les valeurs intellectuelles au-dessus de toutes les autres.

En conclusion, ceci soulève un certain nombre de questions importantes sur les valeurs et les objectifs. On a observé que les épreuves et les notes récompensent l'excellence, aident les élèves à se fixer des attentes « réalistes » (Ebel, 1980) et à se préparer pour une société compétitive (Simon, 1972). Il se peut que beaucoup de gens accordent de la valeur à ces objectifs et estiment qu'il

est approprié que les modes d'évaluation traditionnels contribuent à les atteindre. Mais, comme nous l'avons fait remarquer plus tôt, il est important que nos pratiques d'évaluation soient conformes aux objectifs d'éducation plus vastes que nous voulons fixer en ce qui concerne les années de transition en particulier et les écoles en général. Les résultats des modes d'évaluation traditionnels semblent en désaccord avec ces objectifs. En effet, les modes d'évaluation traditionnels semblent produire les effets suivants :

- Ils encouragent l'opportunisme en apprentissage, particulièrement parmi les élèves les plus motivés.
- Ils créent de l'anxiété chez les élèves, particulièrement chez les moins doués et spécialement dans le contexte des examens.
- Ils frustrent et découragent les moins capables.
- Ils développent des qualités comme le sens de la compétition dont le rapport avec les objectifs d'éducation plus vastes est contestable.

Les techniques d'évaluation traditionnelles et les objectifs de l'évaluation

Comment les techniques d'évaluation traditionnelles répondent-elles aux différents objectifs de l'évaluation?

- L'obligation d'être redevable : Les pratiques d'évaluation traditionnelles satisfont généralement aux exigences de responsabilité devant le public du fait que les notes données aux examens et aux interrogations permettent de faire des comparaisons entre les élèves. En Alberta, par exemple, où les examens à l'échelle de la province ont été rétablis, les conseillers scolaires ont indiqué qu'ils

désiraient utiliser les résultats des tests pour comparer les enseignants et les écoles (Webber, 1984). Les enseignants, d'autre part, ont souvent rejeté l'introduction des examens parce qu'ils craignent d'être évalués sur la base des notes de leurs élèves (Fédération canadienne des enseignants, 1982). Cette crainte n'est pas sans fondement, car la comparaison entre les écoles à partir de leurs résultats aux examens ou aux tests normalisés ne tient pas compte des types d'élèves très différents dont ces écoles s'occupent. Cependant, il est clair que l'obligation d'être redevable est plus clairement satisfaite lorsqu'on utilise une forme quelconque d'épreuve ou de classement (à référence normative ou critérielle).

♦ L'attestation de compétence pour l'obtention du diplôme : Le deuxième objectif majeur de l'évaluation est d'offrir aux élèves une attestation quelconque de leur carrière scolaire lorsqu'ils quittent l'école. Par le passé, les principaux consommateurs de ces attestations ont été les établissements d'éducation supérieure et les employeurs.

En Ontario, cette attestation a pris la forme d'une note moyenne basée sur les résultats des élèves pendant leur dernière année d'école (13e année). Les recherches ont conclu que les notes de 13e année correspondent assez bien aux notes moyennes de la première année d'université (Traub et al., 1977) et que les universités continuent à tenir compte des notes des candidats pour les admettre (McLean, 1985). Cependant, même dans les universités, il y a un mouvement de distanciation par rapport aux notes en faveur d'une évaluation plus globale des élèves (les formules d'admission dans les établissements supérieurs, par exemple,

contiennent souvent des demandes de renseignements sur les activités parascolaires des élèves).

De même, les employeurs sont souvent plus intéressés par des qualités personnelles comme l'engagement et la responsabilité que par les notes conférées par l'école (Broadfoot, 1986; McLean, 1985). Beaucoup estiment que les notes ne disent rien de l'attitude des élèves envers le travail et se plaignent que « la plupart des diplômés n'ont aucun sens commun... et tout ce qu'ils savent est ce qu'ils ont appris dans les livres » (McLean, 1985). Les employeurs qui insistent sur les notes sont habituellement ceux dont les emplois demandent un travail proche du travail scolaire comme les banques, les compagnies fiduciaires et les compagnies d'assurance. L'objectif d'attestation de compétence n'est donc satisfait qu'en partie par les pratiques d'évaluation actuelles. Il semble y avoir une demande croissante d'attestation des réussites personnelles et sociales, en plus des réussites intellectuelles, que la pratique d'évaluation actuelle ne satisfait pas.

♦ Le diagnostic : Les examens, dont le rôle est essentiellement de passer des jugements définitifs plutôt que d'identifier les points spécifiques où les élèves risquent d'avoir besoin d'aide, ne sont pas de bons outils diagnostiques. Les épreuves élaborées par les enseignants sont surtout utiles pour diagnostiquer les besoins en matière d'aptitudes élémentaires et pour identifier les lacunes et les insuffisances de l'apprentissage factuel et intellectuel de niveau inférieur. Comme elles portent rarement sur le raisonnement intellectuel plus élevé, elles ne s'avèrent pas souvent utiles, du point de vue du diagnostic, dans ce secteur de l'apprentissage. Plus encore, comme ces épreuves ne sont au mieux

qu'approximativement reliées aux tâches effectuées en classe, ce que l'échec tend à indiquer est un échec à l'épreuve plutôt qu'un échec à la tâche (Natriello, 1987).

♦ La motivation : La motivation peut être encouragée par le principe « du bâton et de la carotte » associé aux examens chez les très bons élèves. Les élèves moins bons, cependant, ont tendance à avoir des problèmes de motivation dus au stress associé à l'examen et à un programme déséquilibré et excessivement difficile orienté vers les connaissances intellectuelles. Broadfoot (1979) résume les problèmes de motivation posés par les modes d'évaluation traditionnels de la façon suivante :

> Dans notre société... nous choisissons d'évaluer essentiellement l'aptitude intellectuelle. Nous ne choisissons pas, en général, d'évaluer de façon officielle des qualités non intellectuelles comme l'effort, la collaboration, le leadership, la responsabilité ou l'expérience utile accumulée dans le cadre des activités parascolaires comme les pièces de théâtre, les unités de service social, les activités en plein air ou les sociétés de débats contradictoires... Comme l'évaluation de ces activités et de ces aptitudes ne fait pas partie du système officiel d'évaluation dont l'influence se fait sentir à travers tout le réseau d'évaluation non officiel, ces activités ne fournissent pas aux élèves une source parallèle de motivation ou de valorisation personnelle. C'est ainsi que l'on néglige une source potentielle de motivation pour les élèves non intellectuels et un mécanisme potentiel de développement d'un grand nombre de qualités personnelles que la plupart d'entre nous considérons désirables chez les membres futurs de la société.

Une solution au problème de motivation engendré par le fait que les réussites non intellectuelles sont sous-estimées est donc, logiquement, de les évaluer. C'est cette question de l'évaluation, de la reconnaissance et de la récompense des réussites des élèves à l'extérieur du secteur intellectuel que ce

chapitre va maintenant examiner en passant en revue différentes autres façons d'aborder l'évaluation et leurs répercussions.

LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION DIVERSES

Dans le monde entier et en Ontario, on a vu émerger, ces dernières années, toute une gamme de stratégies d'évaluation diverses, habituellement élaborées pour compléter plutôt que pour remplacer les styles traditionnels.

La Suède est le seul pays d'Europe où l'évaluation est presque entièrement informelle. Au cycle moyen, les notes officielles ont été éliminées bien qu'un classement informel soit encore utilisé par les enseignants. Le classement formel n'est utilisé qu'en 8e et 9e années où les élèves décident du programme qu'ils vont suivre. En dernière année, les notes garantissent l'entrée dans les établissements d'éducation supérieure, bien qu'en principe l'éducation tertiaire soit ouverte à tout le monde. Les tests normalisés sont volontaires et à des fins essentiellement diagnostiques car ils permettent aux enseignants de mesurer les progrès de leurs élèves par rapport au reste du pays (Mortimore et Mortimore, 1984). Récemment, on a noté une tendance vers une participation plus grande des enseignants, des élèves et des parents aux discussions sur le rendement des élèves et on a accordé davantage d'attention aux aspects non intellectuels des progrès des élèves parallèlement aux résultats intellectuels plus traditionnels (Duckenfield, 1977).

En France, l'objectif premier a été d'offrir à tous un accès égal au programme d'études principal qui mène à l'éducation supérieure (NFER, 1988). À

l'âge de seize ans, les élèves reçoivent un certificat de fin d'études qui est maintenant une attestation complète de rendement compilée par les enseignants et que les parents peuvent remettre en cause. Pour être admis dans les établissements d'enseignement supérieur, les élèves doivent réussir un examen officiel complet, le baccalauréat. De nos jours, on note une certaine tendance à étendre les méthodes d'évaluation continue utilisées plus tôt dans le système jusqu'aux dernières années d'école, par le biais des dossiers scolaires qui constituent une compilation continue des progrès des élèves (Broadfoot, 1984).

L'Allemagne, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas, ainsi que la majorité des autres pays d'Europe, offrent aux élèves une attestation formelle à la fin des études secondaires comme critère d'entrée dans le système d'enseignement supérieur (Broadfoot, 1979). En général, les processus officiels de sélection pour l'école secondaire ont maintenant été abolis, sauf en Allemagne et dans certaines régions de Grande-Bretagne.

L'Angleterre et l'Écosse ont opté pour un système d'examen commun (le certificat général d'éducation secondaire) pour tous les élèves qui fréquentent la même école polyvalente, alors que l'Irlande conserve différents types d'examens pour chaque type d'école (professionnelle, théorique). Dans les trois pays, l'évaluation, dans toute l'école, a essentiellement pris la forme d'un rapport des résultats aux élèves et aux parents (NFER, 1988). En Angleterre, l'adoption de livrets scolaires (records of achievement), dont on discutera plus tard, correspond à l'adoption des dossiers scolaires en France, dans une tentative pour inclure les aspects non intellectuels de la réussite à l'évaluation et à l'attestation de compétence (Broadfoot et al., 1988). Avec l'Education Reform Act de 1988,

des épreuves normalisées à l'échelle de la nation ont été introduites pour les principales matières scolaires aux âges de sept, onze et quatorze ans (Hargreaves, 1989) et une évaluation basée sur les résultats est en cours d'élaboration et fera partie intégrante du nouveau programme d'études national (Task Group on Assessment and Testing, 1987).

À la différence de la plupart des pays d'Europe, les États-Unis n'utilisent pas d'évaluation officielle sous forme d'examen comme mécanisme de sélection pour entrer dans les établissements d'enseignement supérieur (Broadfoot, 1979). Les enseignants remettent des notes aux élèves et ceux-ci reçoivent en outre un diplôme d'études secondaires à la fin de leurs études. Au cours des années soixante-dix, pour des raisons de responsabilité devant le public, des tests normalisés des aptitudes élémentaires ont été introduits, essentiellement aux fins de diagnostic. Finalement, le Scholastic Aptitude Test (SAT) est utilisé, de concert avec les diplômes des écoles secondaires, par de nombreuses universités pour faciliter le processus de sélection (Lapointe, dans Nuttall, 1986).

En résumé, les tendances internationales en matière d'évaluation scolaire semblent être les suivantes :

- La plupart des pays d'Europe ont encore recours à des examens sommatifs à la fin des études secondaires afin de contrôler l'entrée dans les universités. La Suède est le seul pays qui utilise exclusivement une évaluation informelle.

- Il y a une tendance marquée vers l'extension de l'évaluation aux accomplissements non intellectuels.

- Il y a une tendance marquée vers une évaluation plus continue à laquelle participent les élèves, les parents et les enseignants dans un dialogue continu sur les progrès effectués.

Ces dernières années, la politique et les pratiques d'évaluation en Ontario ont également fait l'objet de développements importants. La Banque d'instruments de mesure de l'Ontario (BIMO) a été élaborée afin d'identifier et de définir des critères spécifiques de mesure du rendement des élèves qui soient étroitement liés aux tâches effectuées en classe. Le Basic English Program pour les écoles secondaires de langue anglaise, élaboré par Ward et Cooper (1989), vise à fournir aux enseignants un vaste éventail de ressources d'évaluation. Ce programme cherche à combiner l'évaluation continue avec l'évaluation sommative pour fournir un tableau complet des progrès des élèves. Le matériel du programme offre des critères d'évaluation observables et basés sur le rendement auxquels on peut se référer pendant que les élèves travaillent en classe, un profil de notation qui indique comment la note a été établie dans tous les secteurs du programme et des modèles d'entretien avec les élèves sur leurs progrès individuels. Le Writing Folder du programme d'English des écoles secondaires de langue anglaise contient également un certain nombre de principes d'évaluation aux termes desquels les élèves reçoivent une information formative continue sur leur travail afin de l'améliorer d'une version à l'autre. Ceci culmine en un « portefeuille » final qui indique l'éventail des réussites de l'élève en rédaction. Le Toronto Board Benchmarks Program, actuellement en cours d'élaboration, est

une initiative ambitieuse qui devrait permettre d'effectuer des évaluations orientées sur le rendement en classe et intégrées au processus d'apprentissage.

Outre toutes ces initiatives prises au niveau du conseil scolaire ou de la province, nous savons qu'un grand nombre d'écoles et d'enseignants se servent également d'un vaste éventail de techniques d'évaluation qui prennent la forme d'entretiens, de « portefeuilles », de dossiers anecdotiques, d'observations, de tests diagnostiques et autres. La plupart des évaluations que nous avons décrites, particulièrement au niveau individuel et au niveau de l'école, cependant, n'ont pas elles-mêmes été évaluées systématiquement, si bien que leurs avantages et leurs inconvénients dans le contexte de l'Ontario ne sont pas pleinement compris. Pour les raisons que nous verrons, il est également nécessaire d'établir une meilleure collaboration et une plus grande cohérence entre les enseignants et les écoles en ce qui concerne les techniques d'évaluation. Une première étape utile de l'élaboration d'évaluations nouvelles pourrait effectivement concerner le recueil et le partage des expériences en la matière.

Pour juger des stratégies d'évaluation diverses, nous devons essentiellement dépendre des recherches effectuées dans d'autres pays. Sans oublier le problème habituel du transfert au contexte spécifique de l'Ontario, ces résultats nous donnent des renseignements importants sur les types possibles et productifs d'évaluation qui pourraient être adoptés dans la province pour les années de transition.

Évaluation basée sur la performance

L'évaluation basée sur la performance suppose que l'on évalue les élèves dans le contexte des travaux effectués en classe. Les travaux sont conçus pour fournir des critères et des objectifs qui constituent une base de l'évaluation. Les élèves sont évalués dans le contexte des activités d'apprentissage effectuées en classe. L'évaluation peut concerner un vaste éventail de compétences et de connaissances, certaines manifestées par écrit mais d'autres manifestées peut-être de diverses façons plus pratiques, ou dans le cadre des interactions sociales avec les autres élèves. L'art de la parole et de l'écoute, l'art de la présentation et de l'organisation, l'art de la participation et du leadership, toutes ces choses méritent évaluation au même titre que les connaissances exprimées sur papier. L'évaluation basée sur la performance est représentée dans le Benchmarks Program du conseil de l'éducation de Toronto et est décrite au complet, avec un grand nombre d'exemples à l'appui, dans le rapport du British Task Group on Assessment and Testing (1987), document élaboré en relation avec la mise en oeuvre du programme d'études national.

L'évaluation basée sur la performance présente un certain nombre d'avantages distincts sur les types d'évaluation traditionnels :

- Elle établit un rapport étroit entre l'évaluation et les tâches effectuées en classe. Les critères qui sous-tendent l'évaluation posent aussi les fondations de l'élaboration des travaux à faire en classe qui seront évalués. C'est là un développement important, compte tenu des résultats des recherches qui ont souvent indiqué

que les épreuves normalisées et élaborées par les enseignants ne présentent souvent qu'un rapport lointain avec les tâches effectuées en classe par les élèves (National Institute of Education, 1979; Natriello, 1987). L'évaluation basée sur la performance établit un rapport plus étroit entre ce qui est vérifié et ce qui est enseigné.

- À cause de ce lien entre enseignement et vérification, l'évaluation basée sur la performance fait de l'évaluation une partie du processus d'apprentissage.

- L'établissement d'un rapport plus étroit entre l'enseignement et l'évaluation encourage également les enseignants à insister sur les aptitudes qui seront évaluées et sur les tâches à effectuer.

- Cet effet de « remous » de l'évaluation basée sur la performance peut aboutir à l'enseignement et à l'évaluation d'un apprentissage d'ordre supérieur.

- Du fait qu'elle est associée aux tâches effectuées en classe, l'évaluation basée sur la performance permet de reconnaître et de promouvoir un vaste éventail de compétences et d'accomplissements dans les domaines aussi bien personnels et pratiques que dans le domaine intellectuel. Cet élargissement des possibilités de réussite peut stimuler la motivation des élèves.

- L'évaluation basée sur la performance améliore également le

diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves en permettant d'observer ces problèmes dans leur contexte.

Dans une étude des enseignants des écoles élémentaires et secondaires de cinq districts scolaires, Stiggins et Bridgeford (1985) ont examiné dans quelle mesure les enseignants connaissaient et utilisaient l'évaluation basée sur la performance. Les résultats indiquent que 78 % des enseignants rapportent qu'ils font un certain usage de formes structurées d'évaluation de la performance et que près de la moitié les utilisent sans problèmes. Ceci indique que l'évaluation basée sur la performance n'est pas une innovation totale et est déjà connue et utilisée activement par un grand nombre d'enseignants. Cependant, les réponses plus détaillées aux questions sur l'usage précis que font les enseignants de ce type d'évaluation indiquent plusieurs problèmes :

- Les évaluations sont utilisées davantage pour certaines disciplines (particulièrement celles qui sont associées à la parole et à l'écriture) que pour d'autres (particulièrement les mathématiques et les sciences).

- Dans 30 % ou 40 % des cas, les évaluations sont enregistrées d'une façon non systématique. Les critères ne sont souvent pas définis par écrit, les jugements sont fréquemment basés sur une observation unique et les enseignants ne gardent souvent qu'un souvenir mental de l'évaluation.

- Les enseignants ont tendance à élaborer ces critères d'évaluation

seuls plutôt qu'ensemble, ce qui crée des sources possibles d'incohérence et d'incertitude dans la politique d'évaluation. L'isolement et l'individualisme au sein du corps enseignant sont souvent une source d'incertitude parmi les enseignants quant à leur efficacité, incertitude elle-même qui semble correspondre à des normes intellectuelles inférieures (Rosenholtz, 1989). Stiggins et Bridgeford ont trouvé ce type d'incertitude parmi les enseignants qui élaborent et appliquent individuellement leurs critères d'évaluation. Une base plus solide de planification collégiale dans l'élaboration de l'évaluation basée sur la performance semble donc indiquée.

- Dans un tiers des cas, les critères de performance ne sont pas partagés avec les élèves. De façon plus générale, c'est là un problème couramment associé aux épreuves élaborées par les enseignants (Natriello, 1982). Ceci est souvent à l'origine de l'insatisfaction des élèves qui se plaignent qu'ils n'ont pas bien compris les critères à partir desquels ils étaient évalués. L'un des avantages des examens publics est que les critères d'évaluation sont publics et, en ce sens, justes. Si les critères d'évaluation ne sont pas partagés avec les élèves, ils ne savent pas quoi faire pour réussir et l'évaluation devient privée et injuste. Bien que cela puisse offrir une certaine protection aux élèves qui ont tendance à l'anxiété, cela leur rend aussi la réussite difficile et peut être à l'origine des chutes de motivation, s'ils estiment qu'ils ont été évalués de façon injuste ou inappropriée (Natriello, 1982).

- Les enseignants se plaignent souvent du temps que prennent l'élaboration et la mise en oeuvre de l'évaluation basée sur la performance et estiment que cela empiète sur le temps d'enseignement. Certaines des préoccupations liées au temps soulèvent des questions importantes en matière de ressources, particulièrement lorsqu'il s'agit du temps nécessaire pour l'élaboration collégiale d'une évaluation basée sur la performance. Ceci pourrait constituer un sujet approprié pour les journées de perfectionnement professionnel, par exemple. Le temps passé à l'administration de l'évaluation requiert, en partie, un changement d'attitude et la reconnaissance que cette évaluation fait partie de l'apprentissage et ne vient pas s'y ajouter. Mais l'observation des activités d'un groupe donné peut cependant exiger qu'un(e) autre enseignant(e) s'occupe quelquefois du reste de la classe. Ceci est plus difficile dans les classes isolées où de courtes périodes de temps sont consacrées à l'apprentissage de matières spécifiques. Les milieux d'apprentissage plus intégrés du type décrit dans les chapitres précédents sont mieux à même de fournir la flexibilité requise pour l'évaluation basée sur la performance.

- Les enseignants peuvent aussi consacrer une partie de leur temps de préparation à l'évaluation et au travail individuel ou en petits groupes, tandis qu'un(e) autre enseignant(e) se charge du reste de la classe (Hargreaves et Wignall, 1989). Cette stratégie pourrait se justifier si la tendance générale de l'évaluation était de s'écarter des

interrogations écrites et de la correction des devoirs qui prend actuellement une grande partie du temps de préparation, particulièrement au palier secondaire. Si l'un des objectifs du temps de préparation est d'évaluer le travail des élèves et si une partie du fardeau de l'évaluation doit se déplacer vers l'évaluation du travail effectué en classe, il ne serait pas inapproprié de consacrer une partie du temps de préparation à l'évaluation basée sur la performance en classe. Pour que cela soit efficace, cependant, il faudrait effectivement déplacer les priorités d'évaluation et ne pas se contenter d'ajouter l'évaluation basée sur la performance à la charge de l'évaluation existante.

- Une dernière difficulté, que Stiggins et Bridgeford ne mentionnent pas mais qui émerge dans les recherches actuelles sur la mise en oeuvre de l'apprentissage actif (Neufeld, 1990), est qu'il y a un danger de surévaluation lorsque l'on multiplie les responsabilités des enseignants aux fins d'observation efficace et structurée. Un grand nombre des moments passés en classe doivent rester relativement détendus pour permettre aux enseignants de donner aux élèves l'attention dont ils ont besoin, de préparer leur classe à écouter une histoire ou de consoler un(e) enfant en particulier. Ces actions constituent une partie essentielle du travail de l'enseignant(e), particulièrement au palier élémentaire (Fullan et Hargreaves, à venir). Les résultats de l'étude de Neufeld suggèrent que le temps nécessaire à l'évaluation basée sur la performance peut amener les enseignants à « voler » du temps ailleurs et à utiliser en particulier

les « temps morts » pendant lesquels ils s'occupent simplement de leurs élèves. L'attention, nous l'avons montré, est une qualité humaine importante dont les élèves ont encore grand besoin au début de l'adolescence. Des classes trop structurées peuvent devenir aussi frénétiques et stériles que des familles trop structurées. Ceci suggère que, bien que l'évaluation à base de performance ait des avantages importants, il est préférable de l'utiliser avec modération, dans le cadre d'un vaste répertoire de techniques d'évaluation différentes.

« Portefeuilles » et dossiers personnels

Les « portefeuilles » sont beaucoup utilisés parmi les enseignants des écoles élémentaires et dans certaines matières enseignées au secondaire comme l'English, car ils permettent de recueillir et de choisir les travaux des élèves pour leur faire prendre conscience de leurs progrès et pour en informer les enseignants et les parents. En Grande-Bretagne, un certain nombre d'écoles secondaires ont utilisé, à des fins similaires, des systèmes connus sous le nom de dossiers personnels. Ces dossiers donnent aux élèves l'occasion de consigner de façon continue les expériences et les accomplissements qui sont importants pour eux. Les dossiers sont généralement la propriété des élèves mais ceux-ci peuvent les partager avec les enseignants et en discuter avec eux. Ils sont habituellement rédigés pendant les périodes de temps réservées à cette fin. Ils peuvent être rédigés sur des feuilles de papier, parfois en réponse à certaines questions ou suggestions, ou sur une série de cartes portant des titres comme « Passe-temps » ou « Travail avec les autres ». Habituellement, les dossiers personnels sont

conservés dans des classeurs avec des illustrations, des échantillons de travail et autre matériel important pour l'élève. Lorsque les élèves quittent l'école, ils emportent leur dossier avec eux et peuvent le montrer, s'ils le désirent, aux personnes susceptibles de les employer (Stansbury, 1980).

Il y a certaines différences entre les « portefeuilles » et les dossiers personnels. Les « portefeuilles » ont tendance à regrouper des échantillons de travail en provenance de tout le programme d'études et à représenter tout un éventail d'expériences et d'accomplissements. Les dossiers personnels sont en général de nature plus personnelle et sociale et, s'ils sont souvent constitués pendant le temps qui leur est réservé, peuvent aussi être utilisés en rapport avec l'éducation coopérative (Further Education Curriculum, 1982) ou avec les activités à l'extérieur de l'école (Hargreaves et al., 1988) pour illustrer les expériences auxquelles les élèves ont participé et pour y réfléchir. Malgré ces différences, les « portefeuilles » et les dossiers personnels ont cependant un certain nombre d'objectifs en commun :

- Ils visent à motiver les élèves moins doués en leur donnant « quelque chose à montrer en réponse à leurs efforts » au-delà de ce qui pourrait être par ailleurs un ensemble décourageant de classements et de notes.

- Ils donnent aux élèves l'occasion d'affirmer leur identité, de faire des recherches sur des choses qui sont importantes pour eux -- ce qui constitue une autre source de motivation.

- Ils donnent aux élèves l'occasion de réfléchir à leurs expériences et à leurs accomplissements à l'école et à l'extérieur de l'école est donc de mieux assumer ces expériences et ces accomplissements.

- Ils permettent d'accorder une certaine reconnaissance aux réussites qui ne relèvent pas du domaine intellectuel.

- Ils fournissent des preuves plus complètes de la compétence et des accomplissements des élèves aux publics extérieurs comme les parents et les employeurs.

Les « portefeuilles » et les dossiers personnels présentent aussi certaines limitations :

- Ils ne constituent pas par eux-mêmes une forme d'évaluation. Ils ne font que fournir un relevé, un éventail de preuves plus larges sur lesquelles baser l'évaluation. L'évaluation joue un rôle dans le choix des articles à inclure dans un « portefeuille » ou dans un dossier personnel. L'évaluation joue également un rôle dans le jugement de la qualité et des caractéristiques des « portefeuilles » et des dossiers personnels. Mais ces choses ne suffisent pas par elles-mêmes à fournir une évaluation.

- Les « portefeuilles » et les dossiers personnels peuvent être utiles au niveau de chaque élève mais ne peuvent pas être réunis pour représenter un travail de groupe. Ils sont trop encombrants. Ils se

présentent sous des formes trop différentes et ils sont compilés dans des circonstances trop différentes.

- Du fait qu'ils sont encombrants, les dossiers personnels, en particulier, ont été moins appréciés par les employeurs qu'on ne l'espérait, ce qui leur enlève certains de leurs avantages (Swales, 1980).

En résumé, les dossiers personnels et les « portefeuilles » peuvent fournir la preuve d'un éventail plus large d'accomplissements que la plupart des évaluations conventionnelles. Les « portefeuilles » et les dossiers personnels peuvent être une source d'orgueil pour les élèves et leur donner l'occasion de réfléchir à ce qu'ils ont appris et à ce qu'ils ont fait. Ils peuvent être utiles pour partager avec les parents les activités d'apprentissage et les réussites, mais ils jouissent d'une faveur moindre auprès des employeurs.

Le processus de compilation des « portefeuilles » et des dossiers personnels et de réflexion sur ce qu'ils contiennent peut constituer en lui-même une forme valable d'évaluation formative et fournir la base d'un dialogue sur les progrès accomplis entre les élèves, les enseignants et les parents. C'est ainsi que la valeur essentielle des « portefeuilles» et des dossiers personnels réside peut-être moins dans les produits eux-mêmes que dans les processus formatifs d'évaluation qui gouvernent la façon dont ils sont compilés. Un travail visant à résumer et à présenter sous une forme succincte ces dossiers volumineux semblerait également utile, aussi bien du point de vue des clients extérieurs, comme les employeurs à la recherche de renseignements utilisables qui peuvent

être examinés relativement rapidement, que du point de vue des élèves eux-mêmes qui seraient ainsi appelés à réfléchir à leurs accomplissements pour en extraire l'essentiel. Ceci nous amène au troisième style d'évaluation parallèle : les livrets scolaires.

Livrets scolaires

Les livrets scolaires, qui portaient autrefois le nom de « profils des élèves », sont apparus pour la première fois en Écosse au cours des années soixante-dix, sous le nom de « records of achievement », pour décrire les qualités, les compétences et les accomplissements des élèves destinés à quitter l'école sans autres certificat ou qualification (conseil écossais de recherche en éducation, 1977). Les livrets scolaires avaient pour but de fournir aux employeurs des informations utiles et succinctes sur les qualités et les accomplissements des élèves et de renforcer la connaissance de soi, la motivation et les objectifs des élèves.

Au cours des années quatre-vingts, un grand nombre de modèles de livrets scolaires élaborés localement sont apparus, au point qu'avec l'encouragement du ministère l'utilisation des livrets scolaires a été recommandée dans toutes les écoles secondaires au début des années quatre-vingt-dix (ministère de l'Éducation et des Sciences, 1984). Bien que ces livrets continuent à prendre actuellement des formes variées, ils constituent tous en pratique une méthode de présentation de renseignements succincts mais vastes sur les aptitudes, les compétences et les accomplissements des élèves dans toutes sortes de domaines

(Murphy et Torrance, 1988). Les traits distinctifs des livrets scolaires sont les suivants :

- Ils tiennent compte de tout un éventail d'accomplissements dans des domaines aussi bien intellectuels que non intellectuels, que ce soit sous forme de grilles de qualités, de banques d'articles variés ou de listes d'aptitudes et de réussites, ou encore sous forme d'énoncés descriptifs des accomplissements réels qui témoignent des qualités personnelles sous-jacentes.

- Ils présentent ces informations sous une forme suffisamment succincte pour être facile à utiliser et à interpréter par les parents, les employeurs et les autres clients.

- Ils sont compilés non pas en une seule fois à la fin des études des élèves mais suivant un processus d'examen continuel des progrès accomplis pendant toutes les études secondaires. Les commentaires qui précèdent le départ de l'école ne sont que la dernière d'une série d'énoncés rédigés par les élèves en consultation et en négociation avec les enseignants tout au cours de leurs études. Le processus formatif d'examen du livret scolaire est au moins aussi important que l'énoncé sommatif final. C'est une façon de suivre les progrès accomplis et d'y réfléchir, d'encourager les élèves à prendre l'apprentissage plus au sérieux, d'améliorer le diagnostic et d'encourager les changements au niveau du programme d'études et de l'enseignement en réponse aux besoins des élèves.

- Un grand nombre des évaluations, particulièrement celles qui concernent les accomplissements personnels et sociaux, ne sont pas simplement rédigées par les enseignants sur les élèves mais élaborées par les enseignants et les élèves ensemble. Les livrets scolaires ont pour objet d'amener les élèves à participer au processus d'évaluation et, par là même, au processus d'apprentissage.

Dans une version particulièrement sophistiquée des livrets scolaires, l'Oxford Certificate of Educational Achievement (1984), le livret est divisé en trois composantes, E, G et P. La composante E porte sur toutes les qualifications et tous les certificats publiquement reconnus, y compris les résultats aux examens publics, les certificats de musique et de natation et les certificats de secourisme. La composante G décrit le niveau de compétences, de connaissances et d'aptitudes atteint dans un certain nombre de domaines qui font l'objet d'une évaluation basée sur la performance. Enfin, la composante P consiste en un commentaire succinct qui décrit les expériences et les accomplissements personnels et sociaux de façon positive, suite à des discussions périodiques entre les élèves et les enseignants qui les connaissent bien tout au long de leurs études. Ce certificat et les processus qui le sous-tendent sont destinés à capturer et à stimuler la diversité des expériences et des accomplissements qui sont officiellement reconnus au palier secondaire.

Les livrets scolaires ont été conçus et développés pour remplir un certain nombre d'objectifs, bien qu'il semble difficile de décider si ces objectifs sont complémentaires ou contradictoires (Hargreaves, 1989; Broadfoot et al., 1988) :

- Ils tiennent compte de l'éventail entier des accomplissements des élèves et pas simplement des réussites intellectuelles.

- En reconnaissant les autres accomplissements, ils invitent le corps enseignant à leur donner davantage d'importance dans le programme d'études. Si l'on évalue et l'on enregistre quelque chose, il faut bien l'enseigner.

- En élargissant la définition de ce qui constitue un accomplissement, ils donnent aux élèves davantage d'occasions de réussites réelles et non artificielles.

- Ils aident les élèves à mieux se connaître et à devenir plus indépendants et leur donnent l'occasion d'énoncer et d'enregistrer les choses qui sont importantes pour eux.

- Ils encouragent les élèves à assumer davantage leur apprentissage en les faisant participer au processus d'évaluation.

- En fournissant aux enseignants des renseignements plus détaillés sur leurs élèves, ils améliorent l'aptitude des enseignants à diagnostiquer effectivement les besoins d'apprentissage de leurs élèves.

- Lorsque ces livrets sont compilés par discipline, ils permettent d'intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage lui-même et de donner aux enseignants des renseignements utiles et des commentaires constructifs aux élèves pour améliorer leur rendement.

- En invitant les élèves à réagir au programme d'études et à la façon dont il est enseigné, ils encouragent les enseignants à apporter des changements au programme d'études et à l'instruction de leur propre gré. Ils contribuent à l'amélioration du programme d'études et de l'instruction au niveau des enseignants et au niveau de l'école dans la mesure où les enseignants prennent davantage conscience des besoins de leurs élèves et cherchent à y répondre.

- Lorsqu'ils sont utilisés dans le cadre du temps passé dans la classe d'attache, ils donnent aux élèves la possibilité de revoir périodiquement leurs progrès et leur développement personnel avec un(e) enseignant(e) qui les connaît bien. Ils fournissent un contenu ainsi qu'un contexte à l'attention personnelle que les enseignants titulaires portent aux élèves.

- Lorsqu'ils sont utilisés dans le cadre des matières scolaires, ils permettent d'organiser et de donner une cohérence au système d'enregistrement des progrès des élèves. Les bulletins scolaires n'ont plus besoin d'être des résumés des progrès fortement condensés et écrits à des intervalles peu fréquents et souvent sous pression. Ils peuvent être remplacés par des commentaires

périodiques à la fin de chaque unité de travail, qui font l'objet de discussion avec les élèves et sont envoyés à leurs parents accompagnés d'échantillons du travail effectué dans cette unité, tout cela en même temps. De cette façon, le processus formatif de l'évaluation à l'oeuvre dans les livrets scolaires peut être utilisé pour fournir aux parents un flot de renseignements continu sur les progrès de leurs enfants et peut aussi donner aux parents l'occasion de répondre par écrit ou en personne à ces progrès, ou à l'absence de progrès le cas échéant.

Au mieux, les livrets scolaires peuvent permettre d'intégrer l'évaluation à l'apprentissage, à l'attention personnelle et au système d'enregistrement des progrès accomplis et faire participer les élèves, les enseignants et les parents au processus d'apprentissage continu.

Les livrets scolaires ne sont cependant pas sans poser de problèmes. Il faut, en particulier, faire attention aux aptitudes des enseignants et des élèves en matière de débat et d'auto-évaluation. Le manque de temps est une difficulté constante. Le respect de la vie privée est menacé si les règles ne sont pas claires quant à ce qui peut et doit être enregistré. Mais, malgré ces difficultés -- dont aucune n'est irréparable -- les évaluations critiques des projets pilotes suggèrent que les livrets scolaires présentent de grands avantages pour la motivation des élèves ainsi que pour l'enthousiasme des enseignants car ils permettent à ces derniers d'en apprendre plus sur les élèves et de participer davantage avec eux au processus d'apprentissage (Broadfoot et al., 1988).

CONCLUSIONS

Dans ce chapitre, nous nous sommes basés sur l'analyse des publications pour insister sur le fait qu'il est important d'adopter un éventail large et équilibré de techniques d'évaluation différentes afin de répondre aux différents objectifs de l'évaluation, à savoir l'obligation de rendre compte, l'attestation de compétence, le diagnostic et la motivation des élèves. Nous avons passé en revue les travaux qui suggèrent que certaines stratégies d'évaluation sont davantage utilisées que d'autres et qu'elles tendent, sous forme de notes, d'épreuves et d'examens, à reconnaître, à récompenser et à valoriser les accomplissements intellectuels par-dessus tous les autres, réduisant les chances de succès et créant une menace pour la motivation des élèves.

Nous avons ensuite décrit et passé en revue un éventail de techniques d'évaluation parallèles, notamment l'évaluation basée sur la performance, les « portefeuilles » et les livrets scolaires, qui permettent de reconnaître, de récompenser et de valoriser un éventail d'accomplissements plus large. Ces méthodes parallèles ont davantage de chances de renforcer la motivation des élèves. Comme on l'a suggéré, ces techniques parallèles, utilisées de concert avec les méthodes existantes, aident également à créer un climat d'attention et de soutien pour les jeunes adolescents, elles améliorent la qualité du diagnostic des enseignants et elles intègrent de façon plus efficace l'évaluation au processus d'apprentissage et au système d'enregistrement des progrès. Cela donne une plus grande cohérence à l'éducation des jeunes adolescents et aide les écoles dans les efforts qu'elles déploient pour répondre aux besoins des jeunes à cette étape importante de leur développement.

Un grand nombre des stratégies d'évaluation diverses décrites dans ce chapitre sont déjà très utilisées. Mais elles sont souvent élaborées et utilisées par des enseignants isolés et les critères ne sont pas suffisamment partagés avec les élèves. L'évaluation dicte le programme d'études. Si l'on veut répondre aux besoins des jeunes adolescents avec un programme d'études pertinent et cohérent et un système d'attention, d'aide et de soutien, au sein d'une communauté enseignante qui connaît bien ses élèves, le système d'évaluation doit être planifié de façon à étayer le programme et à encourager le soutien. Nous avons vu que les systèmes d'évaluation inflexibles vont à l'encontre d'un grand nombre de nos objectifs en matière d'orientation et de programme d'études. La réforme des années de transition fournit une excellente occasion de modifier cela, de mettre au point un système d'évaluation destiné essentiellement à répondre aux besoins des jeunes adolescents en matière de programme d'études et d'orientation. En ce sens, l'évaluation n'est pas une question secondaire. C'est l'un des défis les plus importants que les écoles doivent relever au moment de refaçonner l'enseignement dispensé au cours des années de transition.

CHAPITRE SIX

LES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES

LES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES

HISTORIQUE

L'analyse qui suit reprend les questions clés identifiées par Hargreaves et al. dans les chapitres précédents, dans un effort pour les relier aux besoins et aux préoccupations exprimés dans les recherches sur l'éducation des jeunes Franco-Ontariens au cours des années de transition.

Cette analyse est basée sur un certain nombre de recherches informatisées et effectuées en bibliothèque, particulièrement dans la base de données du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) intitulée Liste des publications des membres du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (mars 1990), ONTERIS, le Canadian Education Index et le catalogue de la bibliothèque de l'IEPO. Pour mettre en contexte les travaux qui portent spécifiquement sur les préoccupations franco-ontariennes, des recherches dans ERIC et le British Education Index ont permis d'examiner les travaux effectués sur l'éducation des populations minoritaires qui présentent certaines similarités avec la population francophone de l'Ontario. Des recherches ont également été effectuées dans EDUQ mais l'on a trouvé que, bien que certains des travaux qui y sont rapportés portent sur les années de transition ou, plutôt, sur les problèmes des adolescents pendant cette période, la majorité des recherches qui figurent dans cette base de données concernent plutôt les francophones en milieu majoritaire (Québec) que les francophones en milieu minoritaire, comme c'est le

cas en Ontario[1]. Comme Droits de passage porte sur les adolescents et les écoles en milieu majoritaire, ces études, à une exception près (Crespo, 1980), ne sont pas analysées ici, non plus que les études des problèmes qui font partie de l'expérience générale de l'adolescence.

Dans une analyse des travaux sur les groupes linguistiques minoritaires, Rist (1983) identifie la situation des minorités francophones en Ontario, au Manitoba et au Nouveau-Brunswick comme pouvant être rapprochée de celle des populations minoritaires en Espagne (Catalogne) et au Pays de Galles. Chacune de ces populations minoritaires est indigène, par opposition aux nouveaux immigrants, et jouit de certains droits linguistiques historiques. Les droits linguistiques en Suisse et en Belgique ont tendance à être géographiques, comme ceux du Québec, avec des droits linguistiques spécifiques attachés aux cantons suisses et aux provinces belges.

Churchill (1986) note une autre similarité entre la situation des francophones en Ontario et celle des minorités au Pays de Galles et en Catalogne. En Ontario, le français était dans le passé une langue de prestige moindre associée à de moins bons résultats dans les écoles fréquentées par les Franco-Ontariens que dans les écoles fréquentées par les Anglo-Ontariens. O'Donnell (1988) a trouvé que le prestige du catalan s'était accru lorsqu'il avait fait l'objet d'une normalisation linguistique par extension à tous les niveaux sociaux et à toutes les situations sociales. La situation linguistique en Belgique peut

---

1 Bien qu'il existe en Ontario quelques milieux où la population francophone est localement en majorité, dans l'ensemble les Franco-Ontariens se trouvent dans une position minoritaire.

présenter certaines similarités avec celle des communautés franco-ontariennes. Les études des populations le long de la frontière linguistique belge ont tendance à montrer que le flamand, même parmi les francophones bilingues, n'est pas en faveur sauf dans les familles étendues (Hunt, 1987). Cette étude n'indique pas clairement, cependant, si le flamand était considéré comme une langue moins prestigieuse que le français. Elle indique plutôt que la population francophone estimait que les Flamands étaient linguistiquement supérieurs, si bien que ses membres étaient moins prêts à parler flamand, même s'ils en étaient capables.

En Suisse, cependant, comme le français, l'allemand et l'italien étaient parlés dans des pays voisins culturellement prestigieux, les rapports de statut supérieur/inférieur semblaient moins importants (Churchill, 1986).

À l'issue des recherches effectuées par ordinateur et en bibliothèque, certains travaux en provenance de Grande-Bretagne et d'Espagne ont été identifiés comme correspondant à l'éducation franco-ontarienne dans le cadre du présent rapport. Ces travaux seront mentionnés au fur et à mesure de la discussion. D'autres recherches ont été effectuées en Europe sur les années de transition, celle de Huberman par exemple, mais pas sur les années de transition dans le contexte d'un milieu minoritaire. Ces recherches, analysées dans le reste du rapport, ne sont pas reprises ici.

CONTEXTE : ATTITUDES ET PRESSIONS DE LA COMMUNAUTÉ

La question de la rétention culturelle et linguistique ne se pose pas dans les communautés majoritaires. De nos jours, en Ontario, les élèves et les parents des

élèves des années de transition peuvent choisir entre les écoles confessionnelles et laïques qui offrent toutes deux des programmes au palier secondaire. Un grand nombre de Franco-Ontariens peuvent maintenant choisir leur langue d'instruction et les élèves et/ou leurs parents doivent décider s'ils veulent aller dans une école secondaire séparée ou publique où l'enseignement sera dispensé en anglais ou en français. Les attitudes communautaires peuvent jouer un rôle important dans ce choix.

Les recherches effectuées récemment par Frenette et Frenette (1990) ont montré l'évolution de l'organisation et de la gestion des écoles secondaires de langue minoritaire. Les auteurs discutent de la situation qui a résulté de la création d'écoles secondaires catholiques romaines (qui peuvent être anglophones ou francophones) financées par les deniers publics au-delà de la 10e année, et des écoles secondaires publiques qui sont maintenant sous la juridiction de la communauté franco-ontarienne. Ces changements de structure ont créé un certain nombre de problèmes pour les écoles francophones, dont beaucoup étaient séculaires et bilingues, parce que l'élément de choix de l'école pour la population francophone s'est élargi. Cependant, Frenette et Frenette ont trouvé que la séparation antérieure entre les écoles élémentaires religieuses et les écoles secondaires publiques, et l'organisation actuelle de tous les conseils scolaires qui est basée sur des principes abstraits de gestion technique (par opposition aux liens étroits avec l'Église), ont eu pour conséquence une désaffection d'une grande partie de l'élite francophone vis-à-vis de l'instruction religieuse. Le nouveau système a donc créé une compétition à qui attirera la clientèle.

> À moins que d'autres changements ne surviennent, il est maintenant prévisible que les résultats finals des réformes récentes auront été de créer une séparation radicale entre la nouvelle classe dirigeante

de Franco-Ontariens, formée à partir de valeurs modernes et neutres, pour ne pas dire techniques, et les classes inférieures qui sont plus attachées aux valeurs traditionnelles et moins engagées dans la construction d'une société moderne.

Les parents et les élèves franco-ontariens ont maintenant un plus grand choix d'établissements d'enseignement que dans le passé où leur choix était fondé sur des raisons religieuses ou, plus rarement, linguistiques (Frenette, 1984).

Dans certaines régions du Pays de Galles, les parents des enfants des écoles élémentaires disposent également d'un certain nombre de choix (bien que les écoles paroissiales n'en fassent apparemment pas partie) : écoles galloises, écoles où certaines matières sont enseignées en gallois, écoles où le gallois est enseigné comme seconde langue et écoles anglaises unilingues (Baker, 1985). Un choix assez semblable est offert aux parents qui parlent catalan et castillan dans certaines régions de Catalogne. Les parents catalans choisissent généralement l'éducation dans leur propre langue, ou au moins ne s'y opposent pas. Les parents castillans semblent approuver l'éducation en catalan et tiennent à ce que leurs enfants y participent (Siguan, 1980). (Ceci n'est pas sans rappeler la situation décrite par Heller (1986) dans laquelle les parents anglophones cherchent à avoir accès aux écoles minoritaires francophones.) Dans le système secondaire du Pays de Galles, le nombre d'écoles où le gallois est enseigné comme première langue est d'environ 3 % du total, mais il y a davantage d'écoles bilingues (environ 60).

Malgré l'augmentation de la quantité de gallois enseigné dans les écoles, l'assimilation de la population de langue galloise à la majorité anglophone constitue une préoccupation majeure. Récemment, Jones (1983) a examiné le dilemme auquel

doivent faire face les Gallois en matière d'éducation, à savoir si la loyauté envers un empire plus large doit l'emporter sur le sentiment d'appartenance à une communauté locale. Il a conclu que le Pays de Galles a préservé son identité en matière de caractère, de langue et de tradition. Williams (1983), cependant, note que la renaissance de la langue et de la culture galloises et l'intégration officielle du gallois au programme des écoles sont apparues au moment où le contexte socio-économique traditionnel du milieu gallois commençait à s'éroder. Khlief (1979) estimait que l'accent mis sur la renaissance de la langue galloise et sur la recherche du soutien des institutions était un indice de la résurgence d'une identité refoulée, de l'affirmation d'un sens de la communauté et d'une volonté de changement socio-économique.

On a assisté à une résurgence similaire de l'activisme parmi les Franco-Ontariens, particulièrement ceux de la classe moyenne qui cherchent également à avoir un plus grand contrôle sur les ressources qu'ils désirent, qu'elles soient linguistiques, culturelles ou matérielles. Heller (1986) remarque que :

> généralement parlant, les francophones de la classe ouvrière (dont beaucoup ont épousé des non-francophones) ont tendance à être moins convaincus que les francophones de la classe moyenne de la valeur d'une éducation uniquement en français. Le français a moins de valeur pour eux à titre de capital linguistique car c'est dans les secteurs économiques moyens que le français a tendance à avoir le plus de valeur...

Bourdieu et Passeron (1977) ont rapporté des résultats similaires. Heller (1986), Churchill et al. (1985) et Béniak et al. (1985) ont trouvé que l'assimilation à la communauté majoritaire ne semble pas généralement s'être soldée par une mobilité sociale collective pour ceux qui l'ont choisie.

Le désir d'exercer un plus grand contrôle sur les ressources désirées a amené les Franco-Ontariens à vouloir contrôler leurs propres institutions, particulièrement les institutions scolaires, afin de préserver une identité séparée et d'accroître leur accès à une mobilité sociale montante (Heller, 1989). Cependant, on peut également soutenir que ces mêmes institutions franco-ontariennes, autrefois sous le contrôle de l'Église et de la communauté, sont passées de plus en plus sous le contrôle du gouvernement provincial (Mougeon et Heller, 1986). Il est également clair que les résultats des Franco-Ontariens sont inférieurs à ceux des non-francophones en mesures générales de succès social (accès aux emplois bien payés, éducation et formation). La stratégie choisie pour remédier à cette situation a été d'offrir l'accès à l'éducation et à la formation en français, plutôt que de faciliter l'assimilation aux institutions anglophones. L'article de Heller pose la question de savoir s'il serait possible de développer des stratégies qui permettraient un élargissement des chances de succès tout en faisant la place à la coexistence de points de vue différents. Elle demande s'il y a une possibilité de coexistence entre des objectifs radicalement différents.

L'assimilation de la minorité par la majorité a toujours été une réalité dans les communautés minoritaires et la communauté minoritaire compte sur les écoles pour contenir la marée en enseignant la langue minoritaire, en maintenant les élèves dans la culture minoritaire et en fournissant une ressource culturelle à la communauté (Frenette, 1988). Frenette (1981) avance l'idée que « l'école doit devenir une communauté et le bâtiment un point de ralliement pour la communauté francophone à l'extérieur de l'école ». Il croit également qu'à l'avenir les écoles francophones joueront un rôle beaucoup plus important dans le maintien d'un sentiment communautaire parmi les Franco-Ontariens.

Morgan (1988) note que le maintien du gallois pourrait dépendre davantage de la création d'un établissement de prestige qui utiliserait le gallois à l'extérieur de la famille et qui jouirait du loyalisme des jeunes. L'école, l'Eisteddfod et la chapelle, piliers traditionnels de la culture galloise, risquent de ne pas être suffisants car l'année scolaire ne dure que trente-neuf semaines et l'école et la chapelle peuvent inspirer des sentiments ambigus aux jeunes. Un autre problème noté par Morgan est que les élèves auront peut-être de la difficulté à utiliser leur gallois hors de l'école. Edwards (1988) estimait que les médias et le système d'éducation, ainsi que la création d'une université galloise, pourraient aider la langue à survivre. Il est possible que la création d'un collège communautaire francophone unilingue à Ottawa contribue à la survie du français en Ontario.

Edwards note également qu'il serait naïf de s'attendre à ce que les écoles réussissent totalement dans leurs efforts pour renforcer les attitudes positives envers le gallois. Il remarque que les enseignants ont tendance à mesurer l'attitude de leurs élèves vis-à-vis du gallois par la quantité de gallois que l'on peut entendre dans la cour de récréation. « La langue de la cour de récréation peut être essentiellement l'anglais même si les élèves, lorsqu'on le leur demande, soutiennent qu'ils ont une attitude très positive vis-à-vis du gallois. Pourquoi est-ce ainsi? C'est simplement une réflexion de la culture dominante, à laquelle on peut peut-être ajouter une touche de révolte adolescente. » (page 254).

Mougeon et Canale (1978-1979) ont également soutenu que les écoles francophones ne suffisent pas à empêcher l'assimilation des Franco-Ontariens. Churchill et al. (1985), dans leur étude ethnographique de l'éducation

francophone minoritaire en Ontario, préviennent les parents franco-ontariens qu'ils doivent faire un effort sérieux pour conserver la langue à la maison. L'étude effectuée par Desjarlais (1983) des élèves des écoles francophones à Ottawa a renforcé ce point de vue en concluant que la langue maternelle et la langue de la collectivité étaient les facteurs les plus importants pour la « francité » de la famille. Arnau a également trouvé que la connaissance et l'usage du castillan et du catalan chez les élèves étaient basés sur des facteurs qui mettaient en cause l'individu et le milieu.

La recherche de Desjarlais a également indiqué que la majorité des familles regardaient la télévision en anglais et lisaient des journaux anglais. Lorsqu'on leur a demandé pourquoi ils envoyaient leurs enfants à l'école française, les parents ont répondu qu'ils voulaient qu'ils soient exposés à la langue et à la culture françaises. Ils ont aussi déclaré qu'ils voulaient que leurs enfants soient bilingues et que, pour ce faire, ils estimaient nécessaire qu'ils fréquentent une école francophone. Le sous-entendu semble être que, si les élèves n'apprenaient pas le français à l'école française, ils avaient des chances de devenir anglophones unilingues. Mougeon (1984), cependant, a trouvé que l'éducation francophone n'avait pas mis un terme à l'assimilation. Il a avancé que l'assimilation est directement liée au poids démographique de la communauté francophone.

Churchill et al. (1985), Canale et al. (1987) et Frenette (1988) font tous remarquer le risque qu'il y a à admettre trop d'élèves non-francophones dans une école française parce que les non-francophones en grand nombre imposeront inévitablement leur propre culture à la classe. Frenette estime que les écoles francophones ne devraient pas admettre d'élèves non-francophones et Churchill

fait remarquer qu'il est prouvé que les non-francophones ralentissent le processus d'apprentissage en français et amoindrissent le contexte culturel de l'école. Canale et al. suggèrent un certain nombre de moyens que les écoles francophones peuvent utiliser pour aider les élèves anglophones à améliorer leur français si le nombre d'anglophones inscrits à l'école est important. Ils font également remarquer que, dans les situations où les francophones sont nettement minoritaires, le facteur important d'admission aux écoles françaises est une attitude positive de la part des parents et des enfants envers le français plutôt que le niveau de français des élèves. Lorsque les francophones sont nettement majoritaires, c'est l'inverse qui devrait être le critère.

Une autre raison avancée par les chercheurs pour l'abandon du français était le peu de prestige dont il jouissait auprès de la population franco-ontarienne. Mougeon (1984) a trouvé que les Franco-Ontariens estimaient que le français n'avait pas de valeur comme moyen de progression socio-économique malgré le fait que le français soit une langue internationale de grand prestige et que le Québec, comme la France pour les Suisses francophones, soit proche (Beaudoin, 1981). Frenette (1981) a également trouvé que les Franco-Ontariens ont un complexe d'infériorité marqué vis-à-vis de leur langue. Certains élèvent délibérément leurs enfants en français en comptant sur les écoles francophones pour leur apprendre ce qu'ils considèrent être le « vrai » français.

ADOLESCENCE ET TRANSITION

Quirouette et al. (1988) ont effectué une étude sur les raisons probables pour lesquelles un grand nombre d'adolescents franco-ontariens ne terminaient pas leurs études secondaires. L'équipe de recherche s'est surtout intéressée aux

élèves de 9e et 10e années des écoles francophones d'Ottawa pour identifier ceux qui étaient susceptibles d'abandonner l'école. Les élèves de 9e année dans cette situation étaient insatisfaits de leur travail, avaient un sentiment d'isolement à l'école, ne s'intéressaient pas au travail scolaire, étaient encouragés par leur famille à quitter l'école et manquaient de confiance en eux. Les élèves de 10e année ont donné plusieurs des mêmes raisons pour expliquer leur insatisfaction mais estimaient également qu'ils ne recevaient pas le soutien dont ils avaient besoin de la part des enseignants. Quirouette a fait remarquer que d'autres études ont indiqué que, proportionnellement, moins d'élèves franco-ontariens vont à l'université que le reste de la population de la province. Il estimait que cela ne se décide pas en 13e année mais que c'est le résultat d'un sentiment d'insatisfaction accumulé pendant des années, peut-être depuis l'école élémentaire. Bien que la dernière partie de l'étude n'ait pas été terminée, l'auteur fait remarquer que la division du programme scolaire secondaire en cours de niveaux fondamental, général et avancé est une autre cause de l'échec des élèves qui commencent par abandonner le niveau avancé pour se retrouver au niveau inférieur. Ces résultats correspondent aux recherches plus générales sur les élèves qui abandonnent l'école secondaire et ne font pas ressortir d'éléments qui soient spécifiques aux élèves franco-ontariens et aux écoles francophones.

Un autre problème examiné précédemment dans ce rapport est l'isolement que peuvent ressentir les adolescents quand ils se retrouvent soudain dans le milieu plus vaste et géographiquement plus complexe qu'est l'école secondaire. Le même sentiment d'isolement est bien sûr ressenti par les adolescents franco-ontariens lorsqu'ils passent du milieu intime de l'école élémentaire au milieu beaucoup plus vaste de l'école secondaire. À certains égards, cependant, le

passage sera plus facile pour beaucoup d'élèves franco-ontariens car leurs écoles ont tendance, pour la plupart, à être plus petites que les grandes écoles non-francophones. Par exemple, dans une école francophone de CS Rive Nord, 63 élèves seulement se sont inscrits en 9e année en 1988-1989. Avec la mise en place d'écoles secondaires francophones autonomes, il est important de noter que la suggestion de Churchill (1985) relative à un réseau de communication permettant de relier les jeunes Franco-Ontariens de toute la province sera pleinement appliquée. Il estime que cela renforcera le sentiment de participation à la collectivité ainsi que le sentiment d'appartenance à un groupe plus vaste qui partage la même culture.

Le choc culturel qui accompagne le passage du milieu élémentaire au milieu secondaire est peut-être moins dur qu'autrefois pour beaucoup d'élèves franco-ontariens, puisqu'ils sont maintenant en mesure de terminer leurs études secondaires, soit dans une école confessionnelle s'ils fréquentaient une école francophone séparée, soit dans une école francophone publique dirigée par des membres de leur propre communauté. Ils ont maintenant plus de chances de jouir d'une certaine continuité culturelle dans leurs études que dans le passé où ils étaient généralement forcés de passer d'un système à un autre et souvent d'une langue d'instruction à une autre. Le système francophone, qui est actuellement en cours de séparation d'avec le système anglophone, est maintenant mieux placé pour fournir ce sentiment d'appartenance ou de communauté au sein de l'école dont il a été question plus tôt dans ce rapport. Cependant, l'ACFO (1983) note que les services d'orientation offerts dans les écoles secondaires francophones ne correspondent pas aux critères fixés dans les écoles de langue majoritaire.

PROGRAMME D'ÉTUDES ET INSTRUCTION

Les problèmes mentionnés dans le reste du rapport relatifs au programme d'études des écoles secondaires majoritaires se posent également dans les écoles francophones. Le rapport suggère que le programme « n'est pas toujours pertinent, imaginatif ni stimulant ». Crespo (1980), dans son étude des adolescents francophones de Montréal, a trouvé que :

> les élèves étaient fortement en faveur d'un contenu qui corresponde davantage à leurs expériences individuelles et collectives et d'un style d'enseignement qui tienne compte autant de leurs besoins affectifs que de leurs besoins intellectuels. Bien qu'ils respectent le rôle joué par les adultes qui dirigent leurs écoles, ils estiment cependant qu'ils ont droit à des réponses à leurs questions et à leurs attentes. La répugnance exprimée vis-à-vis de la dépersonnalisation de l'école est ferme, mais non immodérée. (résumé).

Churchill (1985) demande également si les programmes des écoles où sont inscrits les Franco-Ontariens correspondent à leurs besoins. Il note que les écoles francophones ne sont pas seulement chargées d'enseigner certaines connaissances en français mais ont aussi la double mission de communiquer aux élèves un sentiment d'appartenance à une communauté et de faire savoir à cette dernière que l'école est une ressource à son service. Heller (1989) a remarqué que :

> c'est la responsabilité de l'école d'aider les élèves à élargir leur gamme de compétences en français et à s'emparer de leur répertoire linguistique, c'est-à-dire de reconnaître le lien entre l'utilisation de la langue et les possibilités sociales.

Les problèmes particuliers des écoles franco-ontariennes, à cause du nombre souvent important d'élèves anglophones qui y sont inscrits, ont été étudiés par Bêlanger et al. Ils proposent un certain nombre de solutions pour résoudre le dilemme d'un trop grand nombre de niveaux d'aptitude linguistique dans la même classe et la même école. Leurs recherches ont indiqué que les solutions recommandées pour répondre à cette population étaient rarement appliquées.

Un autre problème sérieux pour les écoles franco-ontariennes, qui est moins grave dans les écoles de langue majoritaire, concerne la quantité et la pertinence du matériel pédagogique. Le problème semble courant dans le secteur de l'éducation en langue minoritaire et Morgan (1988) note une pénurie de matériel pédagogique pour enseigner en gallois, particulièrement en informatique. L'Association canadienne-française de l'Ontario (1983) a insisté sur l'insuffisance du matériel pédagogique sous forme imprimée et audio-visuelle dans les écoles franco-ontariennes. Heller et al. (1988) font le tour du problème dans les écoles franco-ontariennes lorsqu'ils font remarquer que les livres en provenance du Québec ne conviennent souvent pas au programme d'études de l'Ontario et aux élèves franco-ontariens et que les livres traduits de l'anglais ne sont pas adaptés à la culture des Franco-Ontariens. Ils notent qu'il faut des subventions gouvernementales pour aider à la production de matériel pédagogique étant donné que le marché est limité et que l'élaboration du matériel prend beaucoup de temps. CREFO a déjà élaboré divers types de matériel pédagogique à utiliser dans le cadre d'une pédagogie originale. Churchill et al. (1985) ont noté dans leur étude qu'il est essentiel que les bibliothèques qui desservent la population francophone aient une quantité adéquate de livres en français. Il s'agit là de points

importants qui devront être pris en considération dans le cadre de tout mouvement vers un programme de base en Ontario.

La question du nombre inférieur de Franco-Ontariens qui vont à l'université préoccupe profondément les éducateurs franco-ontariens. Certains des problèmes ont été définis de la façon suivante par Frenette et al. (1985) : la moindre quantité de temps consacrée par les enseignants des écoles élémentaires aux mathématiques et aux sciences, et donc la plus grande quantité de temps consacrée à la langue en tant que telle, le manque de connaissances des enseignants en mathématiques et en sciences et le fait que les mathématiques et les sciences « pures » sont évitées dans le programme secondaire. Les auteurs remarquent que les élèves franco-ontariens étudient la biologie et les mathématiques appliquées, mais que ce n'est pas ce qui donne accès au plus grand choix de cours au niveau postsecondaire. Ils notent, par ailleurs, que le français pourrait être enseigné de façon plus efficace comme langue de communication si la langue était enseignée dans tout le programme d'études des écoles élémentaires et, qu'à tous les paliers, les enseignants franco-ontariens devraient mettre l'accent moins sur le contenu de ce qu'ils enseignent et davantage sur le processus intellectuel qui permet d'aboutir à la découverte. Les auteurs concluent leur étude en recommandant que le système d'éducation franco-ontarien soit entièrement réformé :

> S'il faut chercher les responsables, il faut plutôt songer à une responsabilité collective. En effet, le système des écoles accuse une certaine cohérence. L'enseignement dispensé à l'élémentaire, par exemple, reflète au moins en partie l'enseignement reçu par les enseignants au postsecondaire. C'est pourquoi les priorités en matière de programmation que nous avons esquissées ici visent l'ensemble du système et devraient intéresser autant le palier secondaire que les autres niveaux.

Les recommandations des auteurs correspondent au type de programme de base décrit dans le reste du rapport et visent à élargir la portée du programme et à créer un équilibre entre les différents secteurs de l'expérience d'éducation (y compris les secteurs linguistique, mathématique et scientifique), et ceci en termes de grands critères plutôt que de contextes spécifiques.

Le présent rapport recommande que les enseignants des années de transition tirent le meilleur parti des différents modèles pédagogiques et qu'ils soient encouragés et invités à étendre leur répertoire de procédés d'enseignement. Un certain nombre d'études des problèmes associés aux langues minoritaires ont également abordé le sujet de la formation des enseignants franco-ontariens. Fullan et Connelly (1987), dans leur mémoire sur l'avenir de l'éducation des enseignants en Ontario, ont noté la nécessité d'augmenter les possibilités de formation des enseignants à l'Université Laurentienne et à l'Université d'Ottawa. Frenette (1987) a trouvé, dans son sondage des enseignants franco-ontariens, qu'ils veulent davantage de cours pratiques à utiliser dans leur enseignement et qu'ils ont également besoin de plus de renseignements sur les cours et les programmes offerts par les facultés d'éducation francophones.

Le problème de la formation des enseignants minoritaires ne se limite pas à l'Ontario. Siguan (1980) et Morgan (1988) soulignent tous deux le besoin d'offrir une formation adéquate aux enseignants des écoles catalanes et galloises respectivement. Au Pays de Galles, il semble y avoir une pénurie d'enseignants de langue galloise et, en Espagne, les connaissances des enseignants en catalan ne sont parfois pas adéquates.

Heller (1986) met le doigt sur un élément essentiel du problème de la formation des enseignants franco-ontariens. Les administrateurs et les enseignants sont habituellement formés pour enseigner dans des milieux majoritaires à des populations d'élèves relativement homogènes. Il est rare que ces conditions existent dans les écoles minoritaires francophones de bien des régions de l'Ontario, particulièrement dans le sud de la province. Elle ajoute que « ce problème ne reçoit guère d'attention au niveau de la politique gouvernementale, bien qu'il soit relativement répandu ». (page 8).

Cazabon et Frenette (1982), Béniak et al. (1984) et Frenette (1981) soulignent tous un autre besoin, dans les secteurs à la fois de la formation préalable au service et de la formation continue des enseignants franco-ontariens. Les enseignants franco-ontariens qui enseignent le français devraient posséder certaines connaissances linguistiques. Frenette (1981) a remarqué que certains enseignants ont tendance à essayer de supprimer la langue vernaculaire plutôt que de s'en servir. Cazabon et Frenette ont remarqué que peu d'enseignants sont en mesure de faire la distinction, à des fins pédagogiques, entre ce qu'ils considèrent être des « fautes », et qui sont en fait des usages légitimes dans la façon de parler le français populaire, et un vocabulaire ou des structures grammaticales qui ne sont « pas français ». Beaucoup ne reconnaissent pas que le franco-ontarien est un système linguistique authentique. Béniak et al. soulignent la nécessité de procéder à une analyse détaillée d'un corpus de français parlé et de données ethnographiques afin de produire des renseignements à la fois linguistiques et extralinguistiques qui soient utilisables par les enseignants pour développer une pédagogie adéquate aux fins

d'enseignement du français dans un milieu français minoritaire. Mougeon (1984) a résumé le problème et recommandé ce qui suit :

> L'approche sociologique de l'enseignement du français, qui est à la base des nouveaux programmes à l'intention des élèves francophones du Québec, pourrait être adoptée avec profit par les éducateurs franco-ontariens. L'un des objectifs de cette approche est d'encourager les élèves à maîtriser le « français local correct » en comparant les caractéristiques de cette variété de français avec celles du français canadien familier et en les aidant à comprendre les caractéristiques sociales et stylistiques appropriées à chacun des registres. Cet objectif présuppose que l'on reconnaisse le concept de « système » et le rôle majeur joué par le français canadien familier.

Le rapport fait également remarquer que les enseignants devraient utiliser autant de procédés d'enseignement différents que possible, à condition qu'ils correspondent à l'activité présentée. C'est un thème qui revient sans cesse dans la recherche franco-ontarienne. Churchill et al. (sans date), dans leur étude de classes franco-ontariennes de mathématiques et de géographie en 7e année, ont trouvé que les méthodes d'enseignement étaient étonnamment semblables. Frenette et al. (1988), dans un manuel qui décrit différentes pratiques pédagogiques qui peuvent être utilisées dans diverses situations, rappellent aux enseignants qu'il est nécessaire d'offrir aux élèves une grande variété d'activités.

Le Projet d'excellence pédagogique des francophones de l'Ontario (Courte, 1989) s'avère prometteur. Dans le cadre de ce projet, sept conseils de l'éducation se sont regroupés pour élaborer un modèle de perfectionnement professionnel qui aidera les enseignants à intégrer les besoins des élèves et les processus d'apprentissage.

ÉVALUATION

L'évaluation, on l'a déjà dit, va de pair avec le programme d'études. Les évaluations satisfaisantes dans les situations minoritaires où l'on n'a pas de normes, ni même de tests normalisés, semblent rares.

Baker discute des problèmes posés par l'élaboration de normes pour les tests à administrer aux populations bilingues du Pays de Galles. L'une des difficultés est de définir les sous-populations aux fins de production de normes séparées. La conclusion est que la classification des élèves aux fins de création de normes pour les tests doit être empirique et qu'un seul test, subdivisé pour les élèves qui se trouvent à un niveau de développement linguistique différent, permettrait aux moins développés de s'arrêter à un certain point, aux plus développés de commencer à un niveau supérieur et à ceux qui se trouvent au milieu de s'attaquer aux deux niveaux. C'est peut-être la façon la plus compatissante d'évaluer les populations bilingues. Toujours au Pays de Galles, Price (1980) note que le même test de lecture était utilisé pour les élèves de gallois première langue et de gallois seconde langue. Cette pratique n'a pas trouvé la faveur auprès des chercheurs franco-ontariens et autres à cause des différences linguistiques et culturelles (Cummins, 1984).

Churchill et al. (sans date) ont noté que les instruments d'IEA qu'ils voulaient utiliser pour leur étude des élèves franco-ontariens de 7e année n'existaient qu'en anglais. L'équipe de recherche a dû consacrer un temps et des fonds considérables à la traduction en français des diverses composantes du test, puis à son adaptation au contexte franco-ontarien. Desjarlais a aussi utilisé dans

son étude des mesures de vocabulaire conçues spécifiquement pour les élèves franco-ontariens. Canale (1984) a souligné la nécessité d'élaborer des tests qui mesureraient la connaissance de la langue effectivement utilisée par les Franco-Ontariens plutôt que d'exiger la grammaire du français standard. Il a conclu que, non seulement les instruments devaient être valides et mesurer ce qu'ils devaient mesurer, mais aussi que ceux qui administrent les tests doivent déterminer si ce que ces tests mesurent correspond à ce qui constitue la réussite aux programmes enseignés en milieu linguistique minoritaire.

Dans leur publication sur la mise en oeuvre de la loi 83 dans les écoles franco-ontariennes, Canale et al. (1983) ont fait remarquer qu'il ne convenait pas d'utiliser des instruments, qui étaient soit en anglais, soit traduits en français, pour identifier les enfants aussi bien au niveau de l'admission qu'aux niveaux subséquents. Ils notent également que peu d'enseignants franco-ontariens sont formés pour administrer les tests et les évaluer. Ils font remarquer que, là aussi, les problèmes posés par l'attitude des enseignants envers certaines variétés du français parlé par un grand nombre d'élèves franco-ontariens et par l'évaluation de la langue avec des instruments inappropriés ont tendance à rendre les résultats quelque peu suspects.

Nombre de difficultés apparaissent lorsque des procédures identiques sont utilisées pour les différentes populations franco-ontariennes, par exemple Hawkesbury et Toronto. Les procédures d'évaluation ne sont pas faciles à transférer. Comme Frenette (1981) l'a fait remarquer :

> ... il n'est pas du tout certain que l'expérience éducationnelle puisse être transférée d'une partie du pays à

une autre. Nous pouvons tous tirer un enseignement d'une autre situation, mais cela ne signifie pas que les solutions adoptées ailleurs puissent être transposées avec impunité.

CONCLUSION

Les besoins de la communauté franco-ontarienne en matière d'éducation ont été sérieusement recensés par Churchill et al. (1985), mais leur rapport n'a pas examiné de près les besoins spécifiques des élèves des années de transition. Des recherches restent à faire sur ce groupe d'âge, qui mettent l'accent sur les élèves en situation minoritaire et isolée. Il faudra répondre aux questions concernant l'adaptation et la réussite de ces groupes d'élèves lors de leur passage des écoles francophones élémentaires aux nouvelles écoles francophones secondaires. Par exemple, les élèves ressentent-ils maintenant moins d'anxiété qu'autrefois lorsqu'ils devaient passer d'une école élémentaire à une école secondaire anglophone? Quelles sont les attitudes des différentes classes sociales et économiques d'élèves et de parents devant la possibilité que toutes les études puissent se faire dans une école francophone? Les élèves trouvent-ils que les écoles secondaires francophones répondent à leurs besoins présents et à venir? Les élèves sont-ils convaincus que le contenu du programme des écoles franco-ontariennes, particulièrement en mathématiques et en sciences, correspond à leurs besoins présents et à venir? Il faudra examiner ces questions dans un avenir proche et répondre aux autres besoins de recherche à long terme décrits dans le reste du rapport.

CHAPITRE SEPT

LES PROBLÈMES ASSOCIÉS AUX ANNÉES DE TRANSITION : LES DROITS DE PASSAGE

Il devrait maintenant être clair que les années de transition, les années du début de l'adolescence, ne sont ni simples ni prévisibles. C'est le moment de la vie où les enfants deviennent des adultes, où ils changent, se développent et forment leur propre identité, où ils explorent les possibilités qui leur sont offertes en matière d'éducation et de carrière et où ils posent les fondations de leur vie d'adulte. En même temps que tout cela, ils essaient de s'adapter à une différente forme de système d'enseignement, avec les normes, les valeurs et les attentes qui leur sont propres. Tout au long de cette analyse, nous avons essayé d'identifier un grand nombre des facteurs susceptibles de faciliter ou, au contraire, de compliquer encore davantage ce passage, soit les facteurs liés aux adolescents eux-mêmes, les facteurs liés aux écoles et aux cultures qui y ont cours, les facteurs liés au programme d'études et aux pratiques d'enseignement, les facteurs liés aux enseignants et les facteurs liés à l'évaluation et à l'attestation des progrès des élèves. Aucun de ces facteurs n'est isolé et aucun n'est nécessairement plus important qu'un autre.

La transition que constitue le début de l'adolescence n'est pas facile. La transition de l'école élémentaire à l'école secondaire ne l'est pas non plus. Elle s'accompagne de <u>rites</u> de passage, de changements inévitables de statut auxquels les jeunes adolescents ne peuvent pas échapper. Les jeunes ont aussi des <u>droits</u> de passage lors de cette importante étape de leur développement, des droits qui, s'ils sont reconnus, les aideront à s'adapter avec succès à l'expérience de la transition et aux exigences de l'éducation secondaire ainsi qu'aux possibilités qu'elle offre. Parmi ces droits de passage, nous voudrions mentionner les suivants :

- le droit à l'attention des adultes, à l'attachement à une communauté et à un sentiment d'appartenance au cours des premières années d'école secondaire,
- le droit à un programme d'études large et équilibré qui maximise les occasions d'apprentissage et permette de réussir dans une vaste gamme d'expériences,
- le droit à un examen périodique des progrès accomplis avec un(e) adulte de l'école qui les connaît bien.

Dans le reste de ce chapitre, nous allons revenir sur les problèmes clés qui ont été identifiés et décrits en détail au cours de cette analyse et sur les rapports qui existent entre eux. Problèmes et rapports dont, à notre avis, il faudrait tenir compte pour effectuer des changements de politique et tenter de faciliter le passage par les années de transition des élèves de l'Ontario.

CONTEXTE

- La réduction des niveaux de difficulté à un seul niveau en 9^{e} année est maintenant un fait accompli sur lequel il n'y a pas à revenir. Le moment est venu de passer à l'étape suivante, c'est-à-dire de fournir aux administrateurs des conseils scolaires, aux directeurs d'écoles et aux directeurs adjoints, aux présidents, aux chefs de département et aux enseignants les renseignements et les expériences dont ils ont besoin pour faire en sorte que ce changement de politique se solde effectivement par une amélioration de l'enseignement et de l'égalité des chances et des résultats, une réduction des taux d'abandon scolaire et une amélioration de

la préparation des jeunes et de leur aptitude à prendre des décisions.

- Au cours de cette analyse des années de transition, nous avons été guidés par trois hypothèses fondamentales :

  - Les programmes et services offerts au cours des années de transition doivent être basés essentiellement sur les caractéristiques et les besoins des jeunes adolescents de notre société.
  - Les différents aspects du système d'enseignement doivent être considérés comme constituant les différentes parties d'un système intégré.
  - L'élaboration et la mise en oeuvre de tous les changements doivent être basées sur les théories et les principes relatifs aux changements en éducation.

ADOLESCENCE ET TRANSITION

- Les jeunes adolescents sont des individus complexes qui sont en train de s'adapter à des changements physiques, sociaux et affectifs profonds, d'acquérir un sentiment de ce qu'ils sont et de ce que sont leurs valeurs, d'atteindre l'indépendance, d'établir des rapports et des liens avec leurs camarades du même sexe et du sexe opposé et de prendre davantage conscience du monde social et politique qui les entoure.

- L'adolescence, par sa nature même, engendre des conflits et des incohérences qui peuvent provoquer des sentiments d'aliénation, d'impuissance et de frustration.

- Les établissements d'enseignement peuvent contribuer aux problèmes des élèves des années de transition en ajoutant une autre dimension à la transition, celle du passage de la culture de l'école élémentaire, où l'accent est mis sur l'attention et le contrôle, à la culture de l'école secondaire, où il est mis sur les disciplines et les horaires. Les jeunes adolescents quittent un milieu encourageant mais peut-être surprotégé où ils ont atteint un statut relativement élevé de « grands » pour un milieu qui les polarise souvent en groupes, renforce leur isolement et les relègue au statut inférieur de « petits élèves de 9e ».

- La culture scolaire est constituée d'un contenu (c.-à-d. l'ensemble des normes, valeurs et croyances partagées par les membres d'un même organisme) et d'une forme (c.-à-d. les tendances et les rapports en vigueur parmi ses membres). Certaines des normes de la culture sont « sacrées », en ce sens qu'elles sont presque toujours acceptées comme fondamentales et immuables, alors que d'autres sont « profanes », ou reconnues comme représentant la façon particulière dont les choses sont faites et, donc, susceptibles de changement.

- Les élèves des années de transition ressentent généralement une certaine anxiété à l'idée du passage à l'école secondaire, particulièrement en ce qui concerne les aspects différents et inconnus de ce nouveau milieu, leur

propre aptitude à faire face et à réussir et les rapports qu'ils devront établir avec les autres élèves et les enseignants. Cette anxiété devant le transfert est relativement courte. Elle est souvent compensée par l'excitation et l'anticipation associées à l'idée de la nouvelle école et elle peut être réduite par des programmes d'initiation bien orchestrés.

- Une fois que les élèves ont été admis à l'école secondaire, ils traversent une période plus longue d'adaptation et d'ajustement à ce nouveau milieu. Les preuves indiquent que cette adaptation est beaucoup plus difficile. Elle se solde, chez beaucoup d'élèves, par une réduction du rendement, une perte de motivation et une diminution de la satisfaction qu'ils tirent de l'école, facteurs qui ont tous été associés à l'abandon scolaire.

- Certains groupes sont davantage à risque que d'autres pendant cette période d'adaptation, par exemple : les élèves en provenance de milieux socio-économiques inférieurs et les élèves minoritaires, les élèves qui vont en autobus à l'école, les élèves qui ne réussissent pas bien (particulièrement les garçons) et les filles qui manquent de confiance en elles.

- La continuité du programme d'études entre le palier élémentaire et le palier secondaire n'a pas fait l'objet d'une attention concertée.

- Les différences les plus substantielles et les plus notables entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires ne concernent pas la pédagogie. Les différences de pédagogie sont très inférieures à ce que l'on pense

généralement. Les enseignants de l'un et l'autre paliers ont souvent tendance à faire des stéréotypes de ces différences. Les différences clés concernent plutôt l'importance des contacts avec les enseignants, le programme d'études et le fait que le système donne ou non aux élèves un sentiment d'appartenance.

- Il existe diverses solutions de rechange à la façon courante d'aborder le transfert et la transition, même sans réorganiser complètement le système scolaire :
  - surmonter les obstacles associés au «choix» de l'école secondaire en établissant une liaison constructive entre les écoles secondaires et les écoles élémentaires qui leur envoient leurs élèves,
  - encourager et faciliter la communication, la planification et le travail conjoint entre les enseignants de l'un et de l'autre paliers par le biais de réunions, de visites et d'échanges et par l'adoption de normes de collaboration et de collégialité,
  - offrir une formation spécifique aux enseignants qui travaillent avec les élèves des années de transition,
  - prévoir et encourager une certaine flexibilité de carrière au sein du corps enseignant pour permettre à certains enseignants de travailler de part et d'autre du fossé qui sépare le palier élémentaire du palier secondaire,
  - veiller à ce que les dossiers scolaires soient bien rédigés, accessibles et utilisés par les enseignants qui reçoivent les élèves,
  - créer des programmes d'orientation à l'intention des élèves qui

entrent à l'école secondaire pour leur permettre, ainsi qu'à leurs parents, de se faire une idée exacte et réaliste de ce qui les attend.

- Des « middle schools » pourraient fournir un environnement plus petit, plus sûr et plus bienveillant aux jeunes adolescents. Cependant, les publications suggèrent qu'il s'agit là de possibilités et non de garanties.

- Les solutions à plus long terme des problèmes de l'adaptation à long terme à l'école secondaire comprennent ce qui suit :

  - réduire la taille de l'école pour créer un milieu intimc et encourageant,
  - créer des « écoles dans les écoles »,
  - développer un sentiment d'appartenance ou de communauté au sein de l'école.

PROGRAMME D'ÉTUDES ET ENSEIGNEMENT

- Pour l'essentiel, le programme d'études enseigné à l'école secondaire n'a pas radicalement changé depuis le début du siècle. Il n'est pas toujours pertinent, imaginatif ni stimulant.

- Les écoles secondaires sont profondément marquées par une orientation intellectuelle qui est perpétuée par un grand nombre de croyances et de traditions qui font de cette orientation intellectuelle l'une des normes

« sacrées » les plus puissantes du système d'éducation secondaire.

- Cette orientation intellectuelle se fait sentir partout et crée un programme d'études déséquilibré qui insiste essentiellement sur le contenu, ne présente qu'un intérêt limité pour un grand nombre d'élèves et a pour conséquences la fragmentation de l'expérience des élèves et la balkanisation des écoles secondaires et de leurs départements.

- On a proposé de créer un programme de base qui servirait de véhicule pour assurer l'égalité des chances, renforcer la qualité de l'éducation, transmettre et développer les valeurs, les connaissances et les compétences qui sont communes à la culture, veiller à ce que tous les élèves atteignent un niveau minimal dans les aptitudes élémentaires, stimuler et reconnaître un vaste éventail de réussites éducationnelles et pas seulement les réussites intellectuelles, et assurer la cohérence entre les objectifs du programme d'études, de l'instruction et de l'orientation.

- Un programme de base susceptible de répondre à ces critères serait défini en termes de vastes secteurs d'expérience qui laissent aux écoles une latitude importante pour développer leur propre programme et serait mis en oeuvre avec l'aide de services de soutien et de révision fournis par les conseillers et les surintendants des conseils scolaires.

- Un programme de base et les formes d'instruction et d'évaluation qui l'accompagnent devraient permettre de reconnaître, de récompenser et d'encourager un vaste éventail d'accomplissements dans les domaines

pratiques, personnels et sociaux tout autant que dans le domaine intellectuel.

- Les enseignants des années de transition devraient tirer le meilleur parti possible des différents modèles pédagogiques comme l'enseignement par équipe, les mini-cours interdisciplinaires, l'apprentissage coopératif en petits groupes, les styles d'apprentissage et la formation professionnelle inspirée de l'expérience afin de fournir aux élèves un milieu d'éducation flexible, fluide et bienveillant.

- Il faut cependant résister à la tentation d'essayer d'amener les enseignants à adopter en bloc de nouvelles pédagogies comme l'apprentissage coopératif. Les changements pédagogiques ne doivent être entrepris que si l'on procède parallèlement à des changements du programme d'études, de l'évaluation et de l'orientation. Il faut encourager les enseignants à étendre leur répertoire pédagogique plutôt que d'abandonner ce qu'ils faisaient pour adopter un style complètement différent. Et il faut permettre aux enseignants d'essayer les nouveaux procédés d'enseignement à leur propre rythme de façon à se sentir à l'aise. Dans le domaine des changements pédagogiques, le mieux est d'avancer lentement mais sûrement.

ÉVALUATION

- L'évaluation régit tout le programme d'études. Elle définit les objectifs tout comme elle les reflète. Les réformes du programme d'études et de

l'évaluation doivent donc être entreprises ensemble.

- Les larges objectifs du programme d'études doivent se traduire par une large politique d'évaluation. Le manque d'équilibre dans les techniques d'évaluation créera un manque d'équilibre dans le programme d'études.

- L'évaluation ne peut pas être abolie mais elle peut être réformée. Le moteur derrière une telle réforme doit être le désir de répondre de façon plus efficace aux objectifs du programme d'études et de la pédagogie au cours des années de transition.

- L'évaluation vise bien des objectifs. Aucune technique d'évaluation ne peut à elle seule permettre de tous les atteindre. Les écoles et les enseignants ont plus de chances de satisfaire aux larges objectifs de l'évaluation s'ils élaborent et mettent en oeuvre un vaste répertoire de techniques d'évaluation.

- Les objectifs principaux de l'évaluation sont l'obligation de rendre compte ou la responsabilité devant le public, l'attestation de compétence, le diagnostic et la motivation des élèves. Du point de vue des besoins des élèves des années de transition, les plus importants de ces objectifs sont le diagnostic et la motivation des élèves. Quels que soient les autres besoins auxquels répondent les techniques d'évaluation, il est essentiel qu'elles satisfassent à ces derniers.

- L'évaluation fait partie du processus d'apprentissage. Ce n'est pas

quelque chose qui y est ajouté. L'intégration de nouvelles techniques d'évaluation au programme d'études et à l'apprentissage doit constituer l'un des plus grands changements pratiques et théoriques de la réforme de l'évaluation.

- Dans le passé, l'évaluation a été dominée par les examens, les tests normalisés et les épreuves élaborées par les enseignants qui sont tous, de façon générale, administrés hors contexte, par écrit et à la fin d'une unité ou d'un programme d'études.

- Les pratiques d'évaluation traditionnelles ont tendance à rétrécir le programme d'études, à imposer une contrainte sur les pratiques d'enseignement et sur les occasions d'apprentissage et à limiter l'ampleur des objectifs d'éducation proposés aux élèves.

- Les pratiques d'évaluation traditionnelles répondent généralement aux exigences de responsabilité devant le public, n'atteignent que partiellement les objectifs d'attestation de compétence, fournissent peu de renseignements en matière de diagnostic et ne renforcent la motivation que des élèves doués dans les domaines intellectuels.

- Les tendances internationales de l'évaluation vont dans le sens d'une extension de l'évaluation aux réussites non intellectuelles et du recours à une évaluation plus continue à laquelle participent les élèves, les parents et les enseignants en un dialogue continu sur les progrès accomplis. Les récents développements en Ontario reflètent ces tendances internationales.

- L'évaluation basée sur la performance établit un lien étroit entre l'évaluation et les tâches effectuées en classe, reliant ce qui est vérifié à ce qui est enseigné. Elle intègre l'évaluation au processus d'apprentissage, encourage les enseignants à mettre l'accent sur les compétences qui seront vérifiées dans les tâches qu'ils assignent, insiste davantage sur un apprentissage d'ordre plus élevé et accorde davantage d'attention à un vaste éventail de compétences et d'accomplissements, ce qui accroît la motivation des élèves. L'évaluation basée sur la performance améliore également le diagnostic en permettant d'évaluer les points forts et les problèmes des élèves dans le contexte de la classe.

- La plupart des enseignants connaissent et utilisent déjà dans une certaine mesure l'évaluation basée sur la performance. Mais cette forme d'évaluation est utilisée davantage dans certains secteurs du programme d'études que dans d'autres, elle n'est pas enregistrée systématiquement, les critères sont souvent fixés indépendamment par les enseignants plutôt qu'entre collègues et les enseignants ne partagent pas toujours ces critères avec leurs élèves, si bien que ces derniers ne savent pas où ils en sont. Nous avons besoin d'aborder l'évaluation basée sur la performance de façon plus structurée et plus collégiale et nous avons besoin d'un processus d'évaluation auquel les élèves participent activement.

- Le reproche que l'on fait à l'évaluation basée sur la performance, c'est qu'elle prend trop de temps. Il faudrait consacrer une partie du temps réservé au perfectionnement professionnel et à d'autres ressources à

l'élaboration de ce type d'évaluation. Le temps de préparation pourrait aussi être utilisé de façon créative par les enseignants pour effectuer en petits groupes des évaluations basées sur la performance. Cela serait utile et légitime si l'un des objectifs reconnus du temps de préparation était l'évaluation des élèves et si l'évaluation basée sur la performance faisait partie d'un nouvel équilibre de techniques d'évaluation au lieu d'ajouter un fardeau supplémentaire à la charge d'évaluation actuelle. Les enseignants et les écoles doivent aussi veiller à ne pas consacrer trop de temps à l'évaluation basée sur la performance si celle-ci commence à empiéter sur les autres obligations des enseignants envers les jeunes adolescents qui doivent pouvoir compter, en particulier, sur l'attention des enseignants, sans arrière-pensée d'évaluation, pendant les moments plus détendus de la journée de classe.

- Les « portefeuilles » et les dossiers personnels sont souvent considérés comme une forme différente d'évaluation. En fait, ils ne constituent pas une évaluation par eux-mêmes mais fournissent des données et des preuves sur lesquelles baser l'évaluation. Les « portefeuilles » et les dossiers personnels encouragent les élèves moins doués en leur donnant l'occasion d'énoncer et de présenter les choses qui ont pour eux une valeur personnelle aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du domaine intellectuel. Ils fournissent également une preuve plus complète des compétences et des accomplissements aux publics extérieurs comme les parents et les employeurs. Les « portefeuilles » et les dossiers personnels ont aussi leurs limitations. Ils ne peuvent pas être réunis pour représenter un travail de groupe et ils sont trop encombrants pour être utiles à nombre de

publics comme les employeurs. La valeur des « portefeuilles » et des dossiers personnels réside probablement davantage dans le fait qu'ils constituent une base de discussion et d'analyse continues des progrès entre les élèves, les enseignants et les parents.

- Les livrets scolaires constituent une troisième forme d'évaluation. Ils couvrent toute une gamme d'accomplissements d'ordre éducationnel qu'ils stimulent et représentent et sur lesquels ils attirent l'attention. Ils accroissent la conscience de soi et l'indépendance des élèves et les aident à assumer leur apprentissage. Ils constituent une aide au diagnostic et fournissent aux élèves des informations en retour plus détaillées et plus constructives. Les livrets scolaires et la façon dont ils sont constitués permettent aussi de donner aux enseignants des renseignements sur leur propre enseignement si bien qu'ils constituent une invitation au perfectionnement professionnel et à l'amélioration du programme d'études.

- Les livrets scolaires ont la capacité d'intégrer l'évaluation à l'apprentissage et au système d'enregistrement des progrès et de faire participer ensemble les élèves, les enseignants et les parents au processus continu d'apprentissage.

CONCLUSIONS ET RÉPERCUSSIONS

♦ La tragédie des années de transition n'est pas l'anxiété que ressentent les élèves lorsqu'ils passent à l'école secondaire. La tragédie, c'est que cette anxiété disparaisse aussi vite, que les élèves s'adaptent aussi facilement à un grand nombre des réalités désagréables de la vie à l'école secondaire. Ces réalités, nous l'avons vu, peuvent limiter la réussite et déprimer la motivation, particulièrement parmi les élèves moins intellectuels, préparant la voie à l'abandon quelques années plus tard.

Dans le cadre de notre analyse, nous avons examiné les sources de l'anxiété des élèves, la nature de leur adaptation et les mesures innovatrices qui peuvent être prises et ont été prises pour améliorer l'apprentissage et le développement des élèves au cours des années de transition. Notre analyse suggère que, si l'on veut réformer de façon efficace le système d'enseignement des années de transition, il ne suffit pas d'établir des liens entre les enseignants des paliers élémentaire et secondaire ni d'initier les enseignants à des pédagogies nouvelles. Pour être durable et significative, la réforme devra relever un véritable défi et mettre en cause les rapports entre les systèmes d'enseignement et l'impact qu'ils ont sur l'expérience des élèves à travers les programmes, l'évaluation, l'orientation, l'instruction et le perfectionnement professionnel. Des changements de cette ampleur risquent de prendre de court les imprudents qui, dans leur quête de solutions rapides ou faciles, risquent de sous-estimer les complexités de la tâche qui les attend. Il est important ici de penser large, de voir grand, de saisir le tableau dans son ensemble. Il faut aussi savoir se remettre en cause, soi-même et ce que l'on tient pour sacré. Qu'il s'agisse du sentiment de

protection des enseignants de l'élémentaire ou de la loyauté envers les différentes disciplines des enseignants du secondaire, les éducateurs doivent accepter de remettre en question ces normes sacrées.

- Il est important de rappeler que l'Ontario est semblable, de certaines façons, à un grand nombre des autres lieux mentionnés dans ce document, mais qu'il en est aussi très différent. Nous devons examiner les recherches publiées à la lumière de notre expérience et de notre province et les évaluer soigneusement sans nous départir de notre esprit critique. Il ne faut pas nous précipiter mais agir avec sagesse en fonction de ce que nous pensons des résultats des recherches et de notre expérience professionnelle.

- Dans les mois et les années qui viennent, les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario devront commencer à examiner, à décrire et à faire connaître les activités qui ont été entreprises dans le cadre des années de transition.

- Les recherches sur le passage à l'école secondaire ont souvent adopté le point de vue anthropologique suivant lequel les élèves en transition se trouvent soumis à des rites de passage difficiles mais inévitables et ont besoin, pour ce faire, de notre aide et de notre soutien. Ces rites de passage, et la façon dont nous aidons les adolescents à les pratiquer, sont importants. Mais nous avons aussi montré que les jeunes adolescents ont également certains droits de passage. Ces droits comprennent le droit à une éducation complète, le droit d'apprendre des choses qui sont pertinentes, stimulantes et parlent à l'imagination, le droit de disposer de

vastes possibilités de réussite, le droit de revoir leurs progrès périodiquement avec quelqu'un qui les connaît bien et le droit à la sécurité et à l'attention dans le milieu scolaire. Le défi des années de transition, c'est de donner aux élèves le soutien dont ils ont besoin pendant leur passage. Nous espérons que cette analyse aidera les éducateurs et toutes les personnes concernées par l'éducation et le développement de la prochaine génération à commencer à examiner et à relever ces importants défis.

RÉFÉRENCES

ACFO. Priorités et besoins en éducation. Ottawa : ACFO, 1983.

Adler, M. The Paedia Proposal: An Educational Manifesto. New York: MacMillan Publishing Co., 1982.

AEFO. Rapport sur la situation des écoles secondaires de langue française en Ontario. Ottawa : AEFO (déc. 1988).

Ahola-Sidaway, J.A. "From Gemeinschaft To Gesellschaft: A Case Study of Student Transition From Elementary School to High School". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana. ERIC Document ED 297450, 1988.

Alexander, K.A.; Cook, M.; and McDill, E.L. "Curriculum Tracking and Educational Stratification: Some Further Evidence". American Sociological Review 43 (1978), pp. 47-66.

Alexander, K.L., and Pallas, A.M. "Curriculum Reform and School Performance: An Evaluation of the New Basics". Johns Hopkins University Report 347 (46) (1983).

Allan, J., and Dyck, P. "Transition: Childhood to Adolescence". Elementary School Guidance and Counselling 81 (4) (1984), pp. 277-286.

Allen, M.G. Vermont-New Hampshire Middle Grades Survey: A Report. ERIC Document ED 198089, 1980.

American Federation of Teachers. A National Design for the Middle School. Washington, D.C.: American Federation of Teachers. ERIC Document ED 083199, 1973.

Anderson, H.O. "What's That You Said?" Hoosier Science Teacher 7 (3) (1982), pp. 78-84.

Anderson, J.O. "Evaluation of Student Achievement: Teacher Practices and Educational Measurement". The Alberta Journal of Educational Research XXXV (1989), pp. 123-133.

Arnau, J., and Boada, H. "Languages and School in Catolonia", Journal of Multilingual and Multicultural Development 7 (2-3) (1986), pp. 187-222.

Ascher, C. The Ninth Grade -- A Precarious Time for the Potential Dropout. New York: Eric Clearinghouse on Urban Education. ERIC Document ED 284922, 1987.

Ashton, P., and Webb, R. Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. New York: Longman, 1986.

Association of Universities and Colleges of Canada. "Money May Itself Have Become a Philosophy of Life For Students". University Affairs, (October 1982), p. 27.

Atkinson, P., and Delamont, S. "Mock Ups and Cock Ups: The Stage Management of Guided Discovery". In Hammersley, M., and Woods, P. School Experience. London: Croom Helm, 1977.

Babcock, E.H.; Daniels, D.B.; Islip, J.; Razzell, A.G.; and Ross, A.M. Education in The Middle Years. London: Evans/Methuen Educational, 1972.

Bailey, T., and Dinham, H. "Establishing An On-Site Unit For Secondary Pupils Who Are Considered To Be Disruptive in Schools". Support for Learning 2 (1) (1987), pp. 41-47.

Baker, C. "Normative Testing and Bilingual Populations". Journal of Multilingual and Multicultural Development 9 (5) (1988), pp. 399-409.

_____. Aspects of Bilingualism in Wales. Clevdon, England: Multilingual Matters, 1985.

Baker, S.B., et al. "Effects of Cognitive Restructuring and Structured Group Discussions as Primary Prevention Strategies". School Counsellor 31 (1) (1983), pp. 26-33.

Baldwin, J., and Wells, H. Active Tutorial Work. Oxford: Basil Blackwell, 1981.

Ball, S. "A Subject of Privilege: English and the School Curriculum: 1906-35". In Hammersley, M., and Hargreaves, A., Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies. New York and Philadelphia: Falmer Press, 1983.

_____. Beachside Comprehensive, Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

Banaghan, B. Inside EUREKA: The California Career Information System. Concord, California: Diablo Valley College, 1983.

Bantock, G. Dilemmas of the Curriculum. Oxford: Martin Robertson, 1980.

Barker-Lunn, J. Streaming in the Primary School. Slough: NFER., 1970.

Barrow, R. The Canadian Curriculum: A Personal View. London (Ontario): Faculty of Education, University of Western Ontario, 1979.

Bassey, M. Nine Hundred Primary School Teachers. Slough: NFER, 1978.

Bayefsky, A., and Eberts, M. Equality, Rights and The Canadian Charter of Rights and Freedoms. Toronto: Carswell, 1985.

Beaton, J.; Both, S.; Fine, J.; and Hember, D. The Peel Board of Education Science Review. Report PGSCIECE/4436. Peel Board of Education, 1988.

Beaudoin, M., et al. "Bilingual Education: A Comparison of Welsh and Canadian Experiences". Canadian Modern Language Review, 37 (3) (1981), pp. 498-509.

Becker, H.J. Addressing the Needs of Different Groups of Early Adolescents: Effects of Varying Social Backgrounds and Abilities. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools. ERIC Document ED 291506, 1987.

Becker H.S.; Geer B.; and Hughes E. Making the Grade. New York: John Wiley and Sons Inc., 1968.

Bêlanger, M.; Mougeon, M.; St-Pierre, F. et Canale, M. "Programmes dans les écoles élémentaires de langue française pour les élèves de compétence inégale en français". Dans Actes du 5e congrès de l'AOPF, 3-5 avril, Toronto. Sudbury : Institut franco-ontarien, Collection Fleur-de-trille, 1986.

Benander, D.H. A "Conceptual" Middle School: Freeing The Program From The Building. ERIC Document ED 241489, 1982.

Béniak, E.; Carey, S.; and Mougeon, R. "A sociolinguistic and ethnographic approach to Albertan French and its implications for French-as-a-first-language pedagogy". The Canadian Modern Language Review 41 (2) (1984), pp. 308-314.

Béniak, E.; Mougeon, R. et Valois, D. Contact des langues et changement linguistique: étude sociolinguistique du français parlé à Welland (Ontario). Québec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, 1985.

Bennet, N. Teaching Styles and Pupil Progress. London: Open Books, 1976.

Berlak, A., and Berlak, H. Dilemmas of Schooling. London: Methuen, 1981.

Bernstein, B. (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". In Young, M.F.D. (ed.). Knowledge and Control. New York: Collier-MacMillan, 1971.

Blackburn, K. The Tutor. London: Heinemann, 1975.

Bloom, B. "Learning for Mastery". In Bloom, B.S.; Hasting, J.T.; and Madaus, G.F. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York, McGraw Hill, 1971.

_____. "Toward A Theory Of Testing Which Includes Measurement-Evaluation-Assessment". In Wittrock, M.C., and Wiley D.W., (eds.). The Evaluation of Instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Bloomer, J.M. "Conquering The New Frontier". NASSP Bulletin, 70 (487) (1986), pp. 95-96.

Board of Education. Report of the Consultative Committee on Examinations in Secondary Schools. Cd 6004. London, England: HMSO 1911.

Board of Education for the City of Etobicoke. Making The Grade: Evaluating And Reporting Student Progress. Etobicoke, Ont., 1985.

Bolam, R., and Medlock, P. Active Tutorial Work: Training and Dissemination -- An Evaluation. Oxford: Basil Blackwell, 1985 .

Book, C., and Freeman, D.J. "Differences in Entry Characteristics of Elementary and Secondary Teacher Candidates". Journal of Teacher Education, 37 (2) (1986), pp. 47-51.

Bourdieu, P., and Passeron, J. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications, 1977.

Boyd, W., and Crowson, R. "The Changing Conception and Practice of Public School Administration". Review of Research in Education 9 (1982), pp. 311-373.

Boyer, E. High School: A Report On Secondary Education In America. New York: Harper and Row, 1983.

Braddock, J.H., et al. School Organization in the Middle Grades: National Variations and Effects. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools. ERIC Document ED 301320, 1988.

British Columbia Ministry of Education, Year 2000: A Curriculum and Assessment Framework for the Future, Victoria, 1989.

Broadfoot, P. "Alternatives to Public Examinations". In Nuttall, D. (ed.). Assessing Educational Achievement. London: The Falmer Press, 1986.

_____. "From Public Examinations to Profile Assessment -- The French Experience". In P. Broadfoot (ed.). Selection, Certification and Control. London: The Falmer Press, 1984.

_____. Assessment, Schools and Society. London: Methuen, 1979.

Broadfoot, P.; James, M.; McMeeking, S.; Nuttall, D.; and Stierer, B. Records of Achievement: Report Of The National Evaluation Of Pilot Schemes. London: HMSO, 1988.

Brophy, J.E. "How Teachers Influence What Is Taught And Learned In Classrooms". Elementary School Journal, 83 (1) (1982), pp. 1-13.

Brophy, J., and Good, T. Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences. New York: Holt Rinehart and Winston, 1974.

Brown, B. Crisis In Secondary Education: Rebuilding America's High Schools. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

_____. The Reform Of Secondary Education: A Report To The Public And The Profession. New York: McGraw-Hill, 1973.

Bruene, L., et al. "Training Students In Thinking Skills For Solving Social Problems: A Strategy For Helping Students Cope Constructively With School Stressors". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ERIC Document ED 257017, 1985.

Bulson, T. Bridging the Gap. Aurora, Ontario: York Region Board of Education, 1984.

Burgess, T., and Adams, E. Records of Achievement. Windsor: NFER-Nelson, 1985.

Burke, A.M. Making a Big School Smaller: The School-Within-a-School Arrangement for Middle Level Schools. Orting, WA.: Orting Middle Schools. ERIC Document ED 303890, 1987.

Butler, K.A. Learning and Teaching Styles in Theory and Practice. Maynard, Mass.: Gabriel Systems, Inc., 1984.

Butt, R.L. "The Transitional Curriculum". Educational Leadership 39 (2) (1981), pp. 117-119.

Button, L. Group Tutoring for the Form Teacher. 1. Lower Secondary School; 2. Upper Secondary School. London: Hodder and Stoughton, 1. 1981; 2. 1982.

Campbell, R.J. Developing the Primary Curriculum. London: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

Canadian Teachers' Federation. Province Wide Student Assessment Programs. Ottawa, 1982.

Canale, M. "A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting". Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.

Canale, M.; Frenette, N. et Skitri, R. Rapport sur le projet de loi 82: Problèmes linguistiques en milieu minoritaire franco-ontarien. Toronto : OISE, 1983.

Canale, M.; Mougeon, R.; Heller, M. et Bêlanger, M., Programmes dans les écoles élémentaires de langue française pour les élèves de compétence inégale en français. Toronto: Ministère de l' Éducation, 1987.

Carroll, J. "The Copernican Plan: Restructuring the American High School". Phi Delta Kappan, 71 (3) (1990).

Carter, L. "The Sustaining Effects of Study of Compensatory and Elementary Education". Education Research 13 (1984), pp. 4-13.

Cazabon, R., et Frenette, N. Le français parlé en situation minoritaire, Vol. 2. Québec : Centre International de recherche sur le bilinguisme, 1982.

Chamot, A.U., and O'Malley, J.M. "The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream". TESOL Quarterly, 21 (2) (1987), pp. 227-49.

Chellew, L.G.; Baker, C.; Baker, R.; Dimitri, O.; and Johnson, M. The Intermediate School Study. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1973.

Cheng, M.L., and Ziegler, S. Moving from Elementary to Secondary School: Procedures Which May Facilitate the Transition Process. Toronto: Toronto Board of Education, 1986.

Churchill, S. Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries. Clevdon, England: Multilingual Matters, 1986.

Churchill, S.; Frenette, N. et Hanna, G. La classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes. Toronto : Ministère de l' Éducation (sans date).

Churchill, S.; Frenette, N. et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens: Le diagnostic d'un système d'éducation. Toronto : Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985.

Cicourel, A.V., and Kitsuse, J.F. The Educational Decision Makers. New York: Bobbs-Merrill, 1963.

Cohen, M., and Shapiro, R. Report of the High School Articulation Project. Brooklyn, N.Y.: New York City Board of Education, Office of Educational Evaluation. ERIC Document ED 182377, 1979.

Cohn, M. "Building Homes, Building Careers". Vocational Education Journal 62 (2) (1987), pp. 34-37.

Connecticut State Board of Education. Connecticut's Common Core of Learning. Connecticut, 1987.

Connell, R.W. Teacher's Work. London: Allen and Unwin, 1985.

Connell, R.; Ashenden, D.J.; Dessler, S.; and Dowsett, G.W. Making the Difference. Boston: Allen and Unwin, 1982.

Cooper, B. Renegotiating Secondary School Mathematics. New York and Philadelphia: Falmer Press, 1985.

Corbett, H.; Dickson, R.; Firestone, W.; and Rossman, G. "Resistance To Planned Change and the Sacred in School Cultures". Educational Administration Quarterly 23 (4) (1987), pp. 36-59.

Corcoran, B.T. Competency Testing and At-Risk Youth. Research for Better Schools, 1985.

Cortes, C.E. "Multicultural Education: Preparing Young People for Life in an Integrated Nation and an Integrated World". Speech delivered at the Conference on "From Desegregated Schools to Integrated Education", Milwaukee, WI., July 11, 1979. ERIC Document ED 220547, 1979.

Costar, J.W. Focus on Improving Your Middle School Guidance Program. East Lansing, MI.: Michigan Association of Middle School Educators. ERIC Document ED 299532, 1988.

Cotton, K. Effects of Interdisciplinary Team Teaching: Research Synthesis. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. ERIC Document ED 230533, 1982.

Courte, B. "Coopération et découverte. Un vidéo préparé par le CRÉFO". Orbit (octobre 1989).

_____. "L'excellence pédagogique: ça se vit aussi en français". Orbit (décembre, 1989), p. 11.

Crawford, P. Closing Small Schools: The Parents' Perspective Two Years Later. Toronto: Ontario Government Publications Services and North York Board of Education, 1983.

Creemers, B.P.M., and Scheerens, J. "Developments in Middle School Education in Western Europe". International Journal of Education Research 12 (5) (1988), pp. 453-574.

Cremin, L. The Transformation Of The School. New York: Teachers College Press, 1961.

Crespo, M. "Réformer l'école". McGill Journal of Education 15 (2) (Spring 1980), pp. 200-212.

Crockenberg, S.B., and Bryant, B.K. "Socialization: The Implicit Curriculum of Learning Environments". Journal of Research and Development in Education 21 (1) (1978), pp. 69-78.

Croll, P.; Moses, D.; and Wright, J. "Children With Learning Difficulties and Assessment in the Junior Classroom". In P. Broadfoot (ed.)., Selection, Certification and Control. Lewes: The Falmer Press, 1984.

Crooks, T. "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students". Review of Educational Research 58 (1988).

Cuban, L.J. "The 'At-Risk' Label and the Problem of Urban School Reform". Phi Delta Kappan 70 (10) (1989).

_____. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980. New York: Longman, 1984.

Cummins, J. Bilingualism and Special Education. Clevedon, Avon, G.B.: Multilingual Matters, 1984.

Cunningham, D. "Transition In Languages Other Than English From Primary to Postprimary Schools". Babel 21 (3) (1986), pp. 13-19.

Cunningham, M.E. Core Curriculum in a Multicultural School: Strategies for Multicultural Education in the Middle School. Mexico. ERIC Document ED 184780, 1979.

Curtis, B. Building the Educational State: Canada West. New York and Philadelphia: Falmer Press, 1988.

Davis, J. The Small School. Department of Educational Administration, OISE, 1988.

Davis, S.J. "Using Multiple Criteria to Place Middle School Children". Journal of Reading 32 (8), (1989).

Dayton, C., and Reller, D. "A Training Partnership of High-Risk Youth". Vocational Education Journal 63 (3) (1987), pp. 34-37.

Dean, J. "The Gifted Child in the Ordinary Classroom". Gifted Education International, 1 (1) (1982), pp. 26-29.

Delamont, and Galton, M. "Pupil Anxiety and Transfer to Middle School". In Hargreaves, A. and Tickle, L. Middle Schools Origins, Ideology and Practice, Harper and Row, 1980.

Deller, D.K. A Model for Improving Parent Orientation to the Middle Schools. Ed. D. Practicum Report. Florida, Nova University. ERIC Document ED 202083, 1980.

Department of Education. What Works: Research About Teaching and Learning. Washington, D.C., 1987.

Department of Education and Science. Records of Achievement: A Statement of Policy. London: HMSO, 1984.

_____. Teaching Quality. London: HMSO, 1983.

Derricott, R. Curriculum Continuity: Primary to Secondary. Philadelphia: NFER-Nelson, 1985.

Derricott, R., and Richards, C. "The Middle School Curriculum: Some Uncharted Territory". In Hargreaves, A., and Tickle, L. Middle Schools: Origins, Ideology and Practice. London: Harper and Row, 1980.

Desjarlais, L. L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens. Toronto : Ministère de l'Éducation, 1983.

Deutsch, M. "Education and Distributive Justice: Some Reflections on Grading Systems". American Psychologist 34 (1979), pp. 391-401.

Dodd, A.W. "A New Design for Public Education". Phi Delta Kappan 65 (10) (1984), pp. 685-687.

D'Onofrio, W.D. "Test Scores in New Castle County, DE., Before and After Busing". American School Board Journal 62 (8) (1982), pp. 28-32.

Doornbos, K. "The Innovation of Primary Education (4-12) in the Netherlands: An Overview and Some Historical Remarks". Pedagogische Studien 62 (4) (1985), pp. 159-173.

_____. "Towards Renewal of Primary Education in the Netherlands: An Analysis of the Initial Stages (1960-1980)". Pedagogische Studien 62 (2) (1985), pp. 71-84.

Dore, R. The Diploma Disease. London: Allen and Unwin, 1976.

Draud, J.E. "Curriculum Considerations for Developing a Model Middle School". Speech presented at the Annual Convention of the National Association of Secondary School Principals. Washington, D.C. ERIC Document ED 119381, 1976.

Duckenfield, M. "Are Good Marks Worth Getting?" Times Educational Supplement 68 (1977).

Dunn, J.A. Career Education Curriculum Development: Grade K-9. American Institute for Research in the Behavioural Sciences, 1974.

Dunn, R. and Dunn, K. "Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Research Report". Student Learning Styles and Brain Behaviour. Reston, Va.: NASSP, 1982.

Durkheim, E. Education and Sociology. New York: Free Press, 1956.

Earl, L.M. CRDI Needs Assessment: Focused Interviews with Secondary Curriculum Management Teams. Research Report 89/90-01. Scarborough Board of Education, 1989a.

_____. "Beyond Paper and Pencil Tests: Alternative Methods of Student Evaluation". Research Speaks to Teachers 24 (1989b), Scarborough Board of Education.

_____. Organization of Schools for Intermediate Students: Literature Review. Research Report 87-18. London, Ontario: The Board of Education for the City of London, 1987.

Earl, L.M., et al., Streaming: Interpreting The Literature. Scarborough Board of Education, 1989.

Ebel, R.L. "Evaluation of Students: Implications for Effective Teaching". Educational Evaluation and Policy Analysis 2 (1) (1980), pp. 47-51.

Edelstein, W. "Curriculum Reform in Iceland: An Integrated Approach to Educational Innovation". Scandinavian Journal of Educational Research 19 (1) (1975), pp. 13-26.

Edwards, D. "Welsh-Medium Education". Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2 (3-4) (1988), pp. 247-257.

Egan, K. Teaching as Storytelling. London: Routledge, 1988.

Eichhorn, D.H. "Middle School -- Promise of the Future". Paper presented at Southeast Missouri State College. ERIC Document ED 033444, 1969.

_____. "Planning Programs for Transescents". Paper presented at the University of New York at Buffalo. ERIC Document ED 033445, 1968.

Eisenberg, S. "Exploring the Future: A Counselling/Curriculum Project". Personnel and Guidance Journal 52 (8) (1974), pp. 527-533.

Elkind, D. "Humanizing the Curriculum". Childhood Education 53 (4) (1977), pp. 179-185.

Entwistle, N. Styles of Learning and Teaching. Chichester: John Wiley, 1981.

Epstein, J.L. "What Matters in the Middle Grades" -- Grade Span or Practices? Phi Delta Kappan 71 (3) (1990).

_____. Schools In the Center: Schools, Family, Peer and Community. Connections for More Effective Middle Grade Schools and Students. Baltimore, MD.: Johns Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1988.

Epstein, M.H., and Cullinan, D. "Effective Social Skills Curricula For Behavioural Disordered Students". Pointer 31 (2) (1987), pp. 21-24.

Esposito, D. "Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping: Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments". Review of Educational Research 43 (1973), pp. 163-179.

Etzioni, A. An Immodest Agenda: Rebuilding America. New York: McGraw Hill, 1982.

Evans, M.J. "From School to School: The Integration into the Secondary School of Pupils in the Transition from Primary to Secondary Schooling". Paper presented at the National Conference of the Australian Association for Research in Education, Canberra, November 1983.

Farmer, E. "Current Issues in Pupil Transportation". School Business Affairs 50 (1984), pp. 20-21.

Fenwick, J.J. Caught in the Middle: Educational Reform for Young Adolescents in California Public Schools. Sacramento: California State Dept. of Education. Bureau of Adult Education. ERIC Document ED 289246, 1987.

Findley, W., and Bryan, M. "The Pros and Cons of Ability Grouping". PDK Fastback Series 66 (1975).

Fine, M. "Why Urban Adolescents Drop Into and Out of Public High Schools". Teachers College Record 87 (3) (1986).

Firestone, W., and Rosenblum, S. "First Year Project: A Study of Alienation and Commitment in Five Urban Districts". Paper presented at the American Educational Research Association, Washington, D.C. (1987).

Ford, F. Beginning Again: A Study of Post-Secondary Student Transition in a Victorian Catholic Schools Network During 1982 and 1983. Australia: Master of Educational Studies Thesis, Monash University, 1985.

Frenette, N. Les parents et le choix d'une école secondaire de langue française. Toronto : CREFO, 1984.

_____. "Les besoins de l'éducation en situation minoritaire". Échange 16 (3) (automne 1988).

_____. "Minority Language Education". Paper presented at the conference "The French Experience in North America", University of Maine at Orono, August 10, 1981a.

_____. Minority Language Education: The Ontario Experience. Toronto: Ministry of Education, 1981b.

_____. Enquête sur les besoins des enseignantes et des enseignants franco-ontariens en matière de formation initiale et continue. Toronto : CREFO, 1987.

Frenette, N.; Churchill, S. et Quazi, S. Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études postsecondaires". Revue du Nouvel-Ontario 7 (1) (1985), pp. 91-108.

Frenette, N.; Davesne, D. et Larouche, C. L'enseignement efficace: en vue de la formation continue des enseignants. Toronto : OISE, 1988.

Frenette, N. et Gauthier, L. "Luttes idéologiques et cultures institutionnelles en éducation minoritaire : les cas de l'Ontario français". À paraître dans La Revue Éducation canadienne et internationale, 1990.

Freund, P. The Transition from Primary to Secondary School: An Investigation of the Procedures of Transfer and Induction at Eleven Years. Unpublished diploma dissertation, University of Oxford, Department of Educational Studies, 1985.

Fullan, M. The Meaning of Educational Change. Revised edition. Toronto: OISE Press, forthcoming.

_____. The New Meaning of Educational Change. Toronto: OISE Press, 1982.

Fullan, M.; Anderson, S.; and Newton, E. Support Systems for Implementing Curriculum in School Boards. Report to the Ontario Ministry of Education. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1986.

Fullan, M., and Connelly, F.M. Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future. Position Paper. Toronto: Ministry of Education, 1987.

Fullan, M., and Hargreaves, A. What's Worth Fighting For In Your School. Toronto: Ontario Public School Teacher's Federation, in press.

Further Education Curriculum. Profiles: A Review of Issues and Practice in the Use and Development of Student Profiles. London: HMSO, 1982.

Gaddes, W. H. Learning Disabilities and Brain Function. New York: Springer-Verlag, 1980.

Galton, M. "An Oracle Chronicle: A Decade of Classroom Research". Teaching and Teacher Education 3 (4), 1987.

Galton, M.; Simon, B.; and Croll, P. Inside the Primary Classroom. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.

Galton, M., and Willcocks, J. Moving from the Primary Classroom. London: Routledge and Kegan Paul, 1983.

Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books, 1983.

Garnett, K. "Some of the Problems Children Encounter in Learning a School's Hidden Curriculum". Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International 1 (1) (1984), pp. 5-10.

Garton, A.F. "Specific Aspects of the Transition from Primary School to High School". Australian Educational and Developmental Psychologist 4 (1) (1987), pp. 11-16.

Gayle, D., et al. "Improving Schools for Young Adolescents". Educational Leadership 42 (6) (1985), pp. 44-49.

Gedge, J. "The Hegemonic Curriculum and School Dropout: The Newfoundland Case". Journal of Education Policy, in press.

George, N.L. "Transporting Behavioural Disordered Adolescents: A Descriptive Analysis". Behavioural Disorders 12 (3) (1987), pp. 185-192.

George, P.S., and Oldaker, L.L. Evidence for the Middle School. Columbus, Ohio: National Middle School Association, 1985.

Georgiady, N.P., and Romano, L.G. "Growth Characteristics of Middle School Children: Curriculum Implications". Middle School Journal 8 (1) (1977), pp. 12-15, 22-23.

Gilligan, C. Making Connections: The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School. Reviewed in Toronto Star. (January 16, 1990) pp. B1, B4.

_____. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

Ginsburg, M.B.; Meyenn, R.J.; Miller, H.D.R.; and Ranceford-Hadley, C. The Role of the Middle School Teacher. Aston Educational Monograph No. 7. Birmingham: University of Aston, 1977.

Glasser, K. "When Students Fail, Board Members Can Probe The Problem One Kid At A Time". The American School Board Journal, (March 1988), pp. 31-33.

Goodall, J. "Leap into the Unknown or All in Their Stride?: Transition-Years Six to Seven". English in Australia 56 (1981), pp. 34-40.

Goodlad, J.I. "A New Look At An Old Idea: Core Curriculum". Educational Leadership 44 (4) (1987), pp. 8-16.

_____. A Place Called School: Prospects For The Future. New York: McGraw-Hill, 1984.

Goodson, I.F. "Sponsoring the Teachers Voice". In Hargreaves, A., and Fullan, M., Understanding Teacher Development. New York: Teachers' College Press, in press.

_____. The Making of Curriculum. New York: Falmer Press, 1988.

_____. School Subjects and Curriculum Change. London: Croom Helm, 1982.

Goodson, I.F., and Ball, S. (eds.). Defining the Curriculum. New York and Philadelphia: Falmer Press, 1985.

Gorwood, B. School Transfer and Curriculum Continuity. New Hampshire: Croom Helm, 1986.

Gottfredson, D.C. "Environmental Change Strategies to Prevent School Disruption". Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, 1984. ERIC Document ED 250805, 1984.

Gould, C. Career Education Management Activity Guide. Augusta, ME.: Maine State Department of Educational and Cultural Services. Office of Career Education. ERIC Document ED 215099, 1981.

Government of British Columbia. Year 2000: A Curriculum and Assessment Framework for the Future. Victoria, British Columbia Ministry of Education, 1989.

Government of Newfoundland and Labrador. Towards an Achieving Society. Task Force on Mathematics and Science Education, 1989.

Government of Ontario. Select Committee Report on Education. Toronto, 1988.

Graham, D. "Curriculum Rediscovered". Education 172 (3) (1988), pp. 57-59.

Gray, J.; McPherson, A.F.; and Raffe, D. Reconstructions of Secondary Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1983.

Great Britain Department of Education and Science. Education Reform Act. London: HMSO, 1988.

Green, K.E., and Williams, E.J. "Standardized Test Use By Classroom Teachers: Effects of Training and Grade Level Taught". Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education, San Francisco, CA., March 1989. ERIC Document ED 306252, 1989.

Green, K.R., and Baker, A. Promising Practices for High Risk Youth in the Northwest Region: Initial Search. Portland: Northwest Regional Educational Lab. ERIC Document ED 271660, 1986.

Greenberg, A., and Hunter, A. "Striving for Excellence: Middle Schoolers Study 'work'". Ideas for Action in Education and Work. Issue 5 (1982).

Greene, M. "Jeremiad and the Curriculum: The Haunting of the Secondary School". Curriculum Inquiry 15 (3) (1985).

Gregorc, A.F. ORGANON: Theory Manual. Working Paper. The University of Connecticut. School of Education, 1979.

Griffiths, D.E. "Beyond the Basics". New York University Education Quarterly 12 (1) (1980), pp. 2-6.

Gullickson, A.R. "Teacher Perspectives of Their Instructional Use of Tests". Journal of Educational Research 77 (1984), pp. 244-248.

_____. "The Practice of Testing in Elementary and Secondary Schools". Unpublished Report. ED 229391, 1982.

Guthrie, G. "Current Research in Developing Countries: The Impact of Curriculum Reform on Teaching". Teacher Education 2 (1) (1986), pp. 81-89.

Haase, S.E. "Thoughts On An Integrated Approach to Curriculum". Journal of American Indian Education 20 (3) (1981), pp. 32-33.

Hagan, J.M. "Forum: Busing is Beautiful". Teacher, 92 (3) (1979).

Hall, E., and Dennis, L. Living and Learning. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1968.

Hamblin, D. The Teacher and Pastoral Care. Oxford: Basil Blackwell, 1978.

Hammersley, M., and Scarth, J. The Impact of Examinations on Secondary School Teaching. Final Research Report, School of Education. Milton Keyner: Open University, 1986.

Hannigan, I. "Core-Explore-More: A Structure for Planning Enrichment Activities". Roeper Review 6 (3) (1984), pp. 142-144.

Hargreaves, A. "Cultures of Teaching". In Goodson, I. Studying Teachers' Lives. London: Kegan Paul, 1990a.

_____. "Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture". International Journal of Educational Research. (forthcoming) 1990b.

_____. Curriculum and Assessment Reform. Toronto: OISE Press, 1989.

_____. Two Cultures of Schooling: The Case of Middle Schools. Lewes: Falmer Press, 1986.

_____. "Progressivism and Pupil Autonomy". Sociological Review 25 (1977), p. 3.

Hargreaves, A.; Baglin, E.; Henderson, P.; Leeson, P.; and Tossell, T. Personal and Social Education: Choices and Challenges. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

Hargreaves, A., and Dawe, R. "Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture and the Case of Peer Coaching". Teaching and Teacher Education 4 (1990), p. 3 (forthcoming).

Hargreaves, A., and Tickle, L. Middle Schools: Origins, Ideology and Practice. London: Harper and Row, 1980.

Hargreaves, A., and Wignall, R. "Time for the Teacher: a Study of Collegial Relations and Preparation Time Use Among Elementary School Teachers". Transfer Grant Project 51/1070. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1989.

Hargreaves, D. The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

_____ Social Relations in a Secondary School. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.

Hart, L. "Learning Styles and Student Need: An introduction to Conceptional Level". Student Learning Styles and Brain Behaviour. NASSP, 1979.

Hawking, S. A Brief History of Time. New York: Bantam Books, 1988.

Hawkins, J.A., et al. Grade Organization Patterns in Schools: A Review of the Research. Rockville, MD.: Montgomery County Public Schools, 1983.

Heller, M. "Franco-Ontarian education and ethnic boundaries: current issues in ethnic mobilization". Paper presented at the Canadian Ethnic Studies, Biennial, Calgary, pp. 18-21, October, 1989.

_____. "Les pratiques langagières et les réseaux sociaux dans les écoles de langue française en Ontario". A paraître dans Actes du colloque "Regard sur le jeune Franco-Ontarien". Ottawa : Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa, 1989.

_____. "Franco-Ontarian Education: Politics and Practice". Paper presented at the 30th Annual Reunion of the Comparative and International Education Society, Toronto, March 13-16, 1986.

Heller, M.; St-Pierre, F. et Courte, B. Les besoins en matériel didactique dans les écoles françaises de l'Ontario, Toronto : CREFO, 1988.

Her Majesty's Inspectorate. Curriculum 11-16: Towards a Statement of Entitlement. London: HMSO, 1983.

_____ Aspects of Secondary Education in England: A Survey by H.M. Inspectors. London: HMSO, 1979.

_____ Curriculum 11-16: Working Papers by H.M. Inspectorate. London: HMSO, 1987a.

_____ Primary Education in England: A Survey by H.M. Inspectorate of Schools. London: HMSO, 1987b.

Herman, J., and Dorr-Bremme, D.W. Testing and Assessment in American Public Schools: Current Practices and Directions for Improvement. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California at Los Angeles, 1984.

Hirst, P. Knowledge and the Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

Holmes, M. "Putting Students to the Test". Toronto: Globe and Mail, May 3, 1984.

Holt, M. The Common Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

Hout, M., and Garnier, M.A. "Curriculum Placement and Educational Stratification in France". Sociology of Education 52 (3) (1979), pp. 146-156.

Howell, J.F. "Walking or Riding: Does it Make a Difference in Black Student Achievement?" Journal of Education Equity and Leadership 2 (2) (1983), pp. 127-133.

Huberman, M. "Teacher Development and Instructional Mastery". In Hargreaves, A., and Fullan, M., Understanding Teacher Development. New York: Teachers' College Press, in press.

Hunt, David E. Beginning with Ourselves: In Practice, Theory and Human Affairs. Cambridge, MA.: Brookline Books; Toronto: OISE Press, 1987.

Hunt, J.A. "Education and Bilingualism on the French-Dutch Language Boundary in Belgium". Journal of Multilingual and Multicultural Development, 8 (3) (1987), pp. 261-282.

Iacuzio, A.A. Development and Implementation of an Articulation Model for Identified Entering Freshmen with School Adjustment Problems. Ed.D. Dissertation, Nova University, FL. ERIC Document ED 185476, 1979.

Ianni, F.A.J. "Providing a Structure for Adolescent Development". Phi Delta Kappan 70 (69) (1989).

Illinois State Board of Education (ISBE). Implementing Vocational Education in the Schools: An Alternative Curriculum. Springfield: Illinois State Board of Education, Department of Adult, Vocational and Technical Education, 1984.

Inner London Education Authority (ILEA). Improving Secondary School Transfer. London: Inner London Education Authority, 1988.

Inner London Education Authority (ILEA). Improving Secondary Schools. London: Inner London Education Authority, 1984.

Iowa State Department of Education. Preparing Students for the 21st Century. Des Moines Division of Instructional Services. Career Education Handbook. ERIC Document ED 280958, 1986.

Jackson, C.E. The Middle School Curriculum: A General Examination. ERIC Document ED 278101, 1986.

Jackson, O.A. The Middle School Study: A Review of Priorities for Education in Grades 6, 7, and 8. Hamilton, Ontario: Research Services Department, Hamilton Board of Education, 1988.

Jackson, P. The Practice of Teaching. New York: Teachers' College Press, 1988.

Jacobs, H., and Borland, J.H. "The Interdisciplinary Model: Theory and Practice". Gifted Child Quarterly 30 (4) (1986), pp. 159-163.

Jones, C.A. Development and Implementation of a Pilot Middle School Guidance Program. Nova University, Florida. Ed.D. Dissertation, Nova University, FL. ERIC Document ED 186809, 1979.

Jones, R.B. "Wales: A Case of Identity". Comparative Education, 19 (2) (1983), pp. 155-160.

Karp, E. The Dropout Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A Report to the Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts. Toronto: The Queen's Printer for Ontario, 1988.

Kearns, J. "Self-Esteem: A Place To Begin". In The Middle: Journal of the Saskatchewan Middle Years Association 8 (2) (1990), pp. 4-5.

Kefford, R. "From Narratives to Note Taking: Differential Demands in Writing Tasks Year Six to Year Seven". English in Australia 58 (1981), pp. 36-41.

Kenney, A.M. "Teen Pregnancy: An Issue For Schools". Phi Delta Kappan 68 (10) (1987).

Kfir, D. "Slow Learners in Junior High School". Israeli Journal of Psychology and Counselling in Education 16 (1983), pp. 167-175.

Khlief, B. "Language as Identity: Toward an Ethnography of Welsh Nationalism". Ethnicity, 6 (4) (1979), pp. 346-357.

King, A. The Adolescent Experience. Toronto: The Research Committee of the Ontario Secondary School Teachers' Federation, 1986.

King, A.; Warren, W.; Michalski, C.; and Peart, M. Improving Student Retention in Ontario Secondary Schools. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1988.

Knight, T. (ed.). Inservice Education with Primary Schools. La Trobe University School of Education (Series in primary school innovation). ISBN 0858165406, 1984.

Kritek, W.J. "School Culture and School Improvement". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1986. ERIC Document ED 27783, 1986.

Kulik, C., and Kulik, J. "Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-analysis of Evaluation Findings". American Educational Research Journal 19 (1982).

Kulik, J., and Kulik, C. "Effects of Ability Grouping on Student Achievement". Equity and Excellence 23, (1987).

Lacey, C. The Socialization of Teachers. London: Methuen, 1977.

_____. Hightown Grammar. Manchester: Manchester University Press, 1970.

Lacey, R.A. (1988). Building the Watertable of Youth Employability: Collaboration to Support Children and Youth at Risk between Ages Nine and Fifteen. Washington: National Commission for Employment Policy. ERIC Document ED 303616, 1988.

Lake, S. Equal Access to Education: Alternatives to Tracking and Ability Grouping. Practitioner's Monograph, #2. Sacramento, CA.: California League of Middle Schools. ERIC Document ED 303553, 1988a.

_____. Scheduling the Middle Level School: Philosophy into Practice. Sacramento, CA.: California League of Middle Schools. ERIC Document ED 300920, 1988b.

Lang, P. (ed.). New Directions in Pastoral Care. Oxford: Basil Blackwell, 1985.

Lawton, D. "Teaching Quality, Quality Teaching and the Culture of the School". Scottish Educational Review 19 (1) (1987).

_____. Class, Culture and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

Lawton, S.; Leithwood, K.; Batcher, E.; Donaldson, E.; and Stewart R. Student Retention and Transition in Ontario High Schools. Toronto: Ministry of Education, 1988.

LeCompte, M. "The Culture Context of Dropping Out: Why Remedial Programs Fail to Solve the Problem". Education and Urban Society 19 (3) (1987).

Lee, V.E., and Bryk, A.S. "Curriculum Tracking as Mediating the Social Distribution of High School Achievement". Sociology of Education 61 (2) (1988), pp. 78-94.

Leithwood, K. (ed.). Planned Educational Change: A Manual for CRDI Concepts and Procedures. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1986.

Leithwood, K., et al. "Fostering Inequality in Ontario Secondary Schools: The Implementation of OSIS". OISE Field Development Newsletter 18 (1) (1988), pp. 1-110.

Leithwood, K.; Cassie, B.; Cousins, B.; Hannay, L.; Maynes, F.; Robinson, F.; Quirouette, P.; Seller, W.; Townsend, R.; and Miller, J. The Nature and Consequences of Selected Processes for Developing, Implementing and Institutionalizing Major Educational Policies. Toronto: Ministry of Education, 1987.

Leithwood, K.; Lawton, S.; and Hargreaves, A. Recommendations Concerning Ontario Education Policy and Policy Making Process. A presentation to the Select Committee on Education of the Legislative Assembly of Ontario, September 1988. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1988.

Leithwood, K.; Miller, J.; Ross, S.; Maynes, F.; and MacKeracher, D. The Development of Ontario Schools: Intermediate and Senior Divisions -- 1984 (OSIS) and the Initial Phase of Its Implementation. Toronto: Queen's Printer of Ontario, 1987.

Levy, T. "Making a Difference in the Middle School". Social Education 52 (2) (1988), pp. 104-106.

Licata, V.F. "Creating a Positive School Climate at the Junior High School Level". Paper presented at the Annual Meeting of the Michigan Association of Middle School Educators. ERIC Document ED 280143, 1987.

Lieberman, A. (ed.). Building a Professional Culture in Schools. Columbia Teachers College Press, 1989.

Lieberman, A. "Collaborative Work". Educational Leadership (February 1986), pp. 4-8.

Liepmann, K.L. The Journey to Work. 2nd ed. London: Percy Lund Humphries Co. Ltd., 1943.

Ligon, G.D. "Preparing Students for Standardized Testing". New Directions for Testing and Measurement 19 (1983), pp. 19-27.

Lipsitz, J. Successful Schools for Young Adolescents. Carrboro, N.C.: University of North Carolina at Chapel Hill, Center for Early Adolescence. ERIC Document ED 240209, 1984.

Lipsitz, J., et al. Discipline and Young Adolescents: Issues in Middle Grade Education. Carrboro, N.C.: University of North Carolina at Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina, Center for Early Adolescence. ERIC Document ED 252613, 1984.

Little, J.D. Student Evaluation Policy and Philosophy Statement. London, Ontario: The Board of Education for the City of London, 1987.

Little, J.W. "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, March 1989.

_____. "Seductive Images and Organization Realities in Professional Development", Teachers' College Record 86 (1) (1984), pp. 84-102.

Little, J.W., and Bird, T. Report on a Pilot Study of School-Level Collegial Teaming. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. ERIC Document ED 266540, 1984.

Lloyd, J. "The Opportunity of Private Sector Training". Vocational Education Journal 62 (3) (1981), pp. 20-24.

Lounsbury, John (ed.). This We Believe. Columbus, OH.: National Middle School Association. ERIC Document ED 226513, 1982.

Lyman, N., and Foyle, H.C. "Cooperative Learning in the Middle School". Paper presented at the Annual Kansas Symposium for Middle Level Education, February 1989. ERIC Document ED 302866, 1989.

Madden, N.A. and Slavin, R.E. "Effects of Cooperative Learning on the Social Acceptance of Mainstreamed Academically Handicapped Students". Journal of Special Education 17 (2) (1983), pp. 171-182.

Maguire, J. An Outline of Assessment Methods in Secondary Education in Selected Countries. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1976.

Makins, V. "Why Cream of Sixth Go Sour". The Times Educational Supplement, 3243, July 29, 1977, p.3.

Manning, M.L., and Allen, M.G. "Social Development of Early Adolescence: Implications for Middle School Educators". Childhood Education 63 (3) (1978).

Marjoram, K. "The APU and Assessment in the Middle Years". Education 3-13, 6 (2) (1978), pp. 31-36.

Marlow, E. How Should School Student Achievement Be Determined. ERIC Document ED 301582, 1988.

Marshall, D.G. "Closing Small Schools or, When is Small Too Small?". Education Canada 25 (4) (1985), pp. 11-16.

Marx, R., and Grieve, T. "The Learners of British Columbia". British Columbia Royal Commission on Education, Vol. 2. Victoria: Queen's Printer for British Columbia, 1988.

McCallum, D. "Educational Expansion, Curriculum Reform and Psychological Theory: Australia in the 1930's". Australian and New Zealand Journal of Sociology 22 (2) (1986), pp. 225-237.

McCarthy, B. The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques. Barrington, Ill.: Excel, Inc., 1980.

McClelland, D. Human Motivation. New York: Cambridge University Press, 1987.

McGanney, M.L., et al. "Ninth Grade Houses: The Program and its Impact in New York City Public High Schools". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ERIC Document ED 306284, 1989.

McLean, L.D. The Craft of Student Evaluation in Canada. Toronto: Canadian Education Association, 1985.

McNeil, L.M. "Contradictions of Control, Parts 1, 2, and 3". Phi Delta Kappan 69 (5), (6), and (7) (1988).

McPartland, J. Balancing High Quality Subject-Matter Instruction with Positive Teacher-Student Relations in the Middle Grades: Effects of Departmentalization, Tracking and Block Scheduling on Learning Environments. Report No. 15. Centre for Research on Elementary and Middle Schools. Baltimore, MD.: Johns Hopkins University. ERIC Document ED 291704, 1987.

McPartland, J.; Coldiron, J.; and Braddock, J. A Description of School Structures and Classroom Practices in Elementary, Middle, and Secondary Schools. Baltimore: Johns Hopkins University, 1987.

Measor, L., and Woods. P. Changing Schools. Milton Keynes: Open University Press, 1984.

Mei, D.M., et al. Institute for Career Exploration Program -- Summer 1987 Evaluation Report. New York: New York City Board of Education, 1988.

Mertin, P.; Haebich, E.; and Lokan, J. "Everyone Will Be Bigger Than Me: Childrens' Perceptions of the Transition to High School". Australian Educational and Developmental Psychologist 6 (2) (1989), pp. 1-4.

Messick, S. The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1969.

Metz, M. "The American High School: A Universal Drama Amid Disparate Experience". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1988.

Meyenn, R.J., and Tickle, L. "The Transition Model of Middle Schools: Two Case Studies". In Hargreaves, A., and Tickle, L. Middle Schools: Origins, Ideology and Practice. London: Harper and Row, 1980.

Middle School Development Committee (MSDC). Middle School Development Committee --- Final Report. North York: North York Board of Education, 1981.

Miles, Matthew B., and Huberman, A. Michael. Innovation Up Close: How School Improvement Works. New York: Plenum Press, 1984.

Milner, J.O. "Speaking Out: The Peripheral Curriculum". Clearing House 61 (1) (1987), p. 4.

Milstein, M. (ed.). Schools, Conflict, and Change. New York: Teachers College Press, 1980.

Missouri State Department of Elementary and Secondary Education. Core Competencies and Key Skills for Missouri Schools: For Grades 2 through 10. Jefferson City, Missouri: Missouri State Department of Elementary and Secondary Education. ERIC Document ED 289584, 1986.

Moede, L., and Triscare, R. Looking at Chapter 2: 1985-6. Austin, TE.: Austin Independent School District, 1986.

Moon, B. Comprehensive Schools: Challenge and Change. Windsor: NFER-Nelson, 1983.

Morgan, Gerald. "The Place of School in the Maintenance of the Welsh Language". Comparative Education 24 (2) (1988), pp. 247-255.

Mortimore J., and Mortimore, P. 18 Secondary School Examinations. Bedford Way Papers. London: Institute of Education, 1984.

Mortimore, J.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D.; and Ecob, R. School Matters. Berkeley: University of California Press, 1988.

Mougeon, R. "Retention of French among young Franco-Ontarians". Language and Society, (Spring 1984).

Mougeon, R., and Canale, M. "Maintenance of French in Ontario: Is education in French enough?" Interchange 9 (1978/79), pp. 30-39.

Mougeon, R., and Heller, M. "The Social and Historical Context of Minority French Language Schooling in Ontario". Journal of Multilingual and Multicultural Development 7 (2-3) (1986).

Muro, J.J. "Children: The Last Minority Group". Canadian Counsellor 8 (1) (1974), pp. 2-11.

Murphy, J., and Hallinger, P. "Equity as Access to Learning: Curricular and Instructional Treatment Differences". Journal of Curriculum Studies 21 (1989).

Murphy, R., and Torrance, H. The Changing Face of Educational Assessment. Milton Keynes: Open University Press, 1988.

Mussio, J.J. "The School Curriculum: A National Concern?" Education Canada 20 (1) (1980), pp. 11-15.

Nachmias, C. "Curriculum Tracking: Some of Its Causes and Consequences Under a Meritocracy". Comparative Education Review 24 (1) (1980), pp. 1-20.

Nagy, P.; Traub, R.E.; and MacRury, K. Strategies for Evaluating the Impact of Province-Wide Testing. Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1986.

National Foundation for Educational Research. Assessment, Certification and the Needs of Young People. Windsor: NFER-Nelson, 1988.

National Institute of Education. Testing, Teaching and Learning. Report of a Conference on Research on Testing. Washington, D.C.: National Institute of Education, 1979.

National Middle School Association. This We Believe. Columbus, Ohio: National Middle School Association, 1982.

National Panel on High School and Adolescent Education (NPHSAE). The Education of Adolescents. Washington: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare. ERIC Document ED 130379, 1976.

Natriello, G. Evaluation Processes in Schools and Classrooms. Baltimore, MD.: Johns Hopkins University. ERIC Document ED 294890, 1987.

_____. Organizational Evaluation Systems and Student Disengagement in Secondary Schools. St. Louis, MO.: Washington University, Final Report to the National Institute of Education, 1982.

Neal, P.D. (ed.). Continuity in Education -- EDC Project Five. Birmingham, England: City of Birmingham Education Department, 1975.

Neufeld, J. "Time Maps: How Teachers Navigate Their Working Lives". Paper delivered to Canadian Society for Studies in Education Annual Conference, Victoria, B.C., 1990.

New Democratic Party. Education Discussion Paper No. 8. Toronto: Ontario New Democratic Party, 1988.

New York State School Boards Association (NYSBA). Meeting in the Middle: Directions in Schooling for Young Adolescents. Albany: New York State School Boards Association. ERIC Document ED 290207, 1987.

Nias, J.; Southworth, G.; and Yeomans, R. Staff Relationships in the Primary School. London: Cassells, 1989.

Nisbet, J.D., and Entwistle, N.J. The Transition to Secondary Education. London: University of London Press, 1969.

_____. Age of Transfer to Secondary Education. London: University of London Press, 1966.

Norfolk Middle School Headteachers. Discussion Document: Patterns of Liaison -- Middle to Secondary. Norwich, England: Norfolk Association of Middle School Headteachers, 1983.

North Carolina State Dept. of Public Instruction. Integrated Learning What-Why-How Instructional Services. Curriculum Series, No. 1. Raleigh, N.C.: North Carolina State Department of Public Instruction, Instructional Services. ERIC Document ED 290759, 1987.

Northwest Regional Educational Lab. "Renne Intermediate School Features Personalized Instruction Profiles". Programs and Products 32, (1983).

Nuttall, L.D. Assessing Educational Achievement. Lewes: Falmer Press, 1986.

Oakes, J. "Beyond Tracking". Educational Horizons 65 (1) (1986), pp. 32-35.

_____. Keeping Track: How Schools Structure Inequality. New Haven: Yale University Press, 1985.

Odetola, T.O., et al. "Organizational Structure and Student Alienation". Educational Administration Quarterly 8 (1) (1972), pp. 15-26.

O'Donnell, P. "Catalan and Castilian as Prestige Languages: A Tale of Two Cities". Language Problems and Language Planning, 12 (3) (Fall 1988), pp. 226-238.

O'Farrell, P.N., and Markham, J. The Journey to Work: A Behaviourial Analysis. Oxford: Pergamon Press, 1975.

Olson, J. Innovation in the Science Curriculum. London: Croom Helm, 1982.

Ontario Ministry of Education. A Handbook for Designing and Making the OAC1 Written Examination in English. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1989.

_____. Curriculum Management. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1988a.

_____. First Report of the Select Committee on Education. Toronto: Queen's Printer, 1988b.

_____. Education in the Junior Division: A Look at 42 Schools. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1985.

_____. Commission on the Future Development of the Universities of Ontario (The Bovey Commission). Toronto: Queen's Printer, 1984.

_____. Ontario Schools: Intermediate and Senior Divisions -- Program and Diploma Requirements (OSIS). (Revised 1989). Toronto: Ontario Ministry of Education, 1984/1989.

_____. Education in the Primary and Junior Divisions. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1975.

_____. The Formative Years. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1975.

Organization for Economic Co-operation and Development. Adolescents and Comprehensive Schooling. Paris: OECD, 1987.

Osborne, K. Middle Years Sourcebook: Some Suggestions for the Education of Early Adolescents. Winnipeg: Manitoba Department of Education, 1984.

Ottawa Board of Education. Re: Implementation of Strategies for the Throne Speech Directions and a Blueprint for Education in the 1990s for the Ottawa Board of Education Schools. Ottawa, 1989.

Oxford Certificate of Educational Achievement (OCEA). The Personal Record Component: A Draft Handbook for Schools. Oxford: OCEA, 1984.

Palmer and Associates. Middle Years Education: Pearls for Cultivation. Saskatchewan Middle Years Association, 1989.

Palomares, U., and Ball, G. Grounds For Growth. Spring Valley, California: Palomares and Associates, 1980.

Pautler, A., and Schiavone, R. "A Three-Way Partnership". Vocational Education Journal 62 (3) (1987), pp. 30-32.

Pike, T. "Science and Years 7 to 8 Interface". SASTA Journal 832 (1983), pp. 25-28.

Pink, W. "Implementing An Alternative Program For At-Risk Youth: A School Within a School Model for School Reform". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1988.

Pinkey, H.B. "Is it Time to Stop Busing?" American School Board Journal 168 (10), (1981), pp. 21-23.

Plowden Commission, Children and Their Primary Schools. London: H.M. Stationery Office, 1967.

Pollard, A. The Social World of the Primary School. London: Cassells, 1985.

Powell, B. "Transition in Mathematics: Year 7 to 8". Paper presented to Mathematics Education Research Group of Australia, 1982.

Power, C., and Cotterell, J. Changes in Students in the Transition Between Primary and Secondary School. Education Research and Development Committee Report #27. Australian Government Publishing Service, 1981.

Pratt, D. "Characteristics of Canadian Curricula". Canadian Journal of Education 14 (3) (1987), pp. 295-310.

Price, E. "Monitoring Attainment in the Welsh Language in Schools". Journal of Multilingual and Multicultural Development 1 (1) (1980), pp. 41-48.

Pugh, W.C. "A Study of School Grade Organization: Policy Implications for Middle Schools". Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. Miami Beach, FL. ERIC Document ED 296459, 1988.

Purkey, S.C., and Smith, M. "Effective Schools: a Review". Elementary School Journal 83 (1983), p. 4.

Quirouette, P.; Saint-Denis, O. et Huot, N. Décrocheurs francophones. Une étude du dépistage des décrocheurs probables au sein des écoles secondaires françaises de l'Ontario, Étape II. Toronto : Ministère de l' Éducation, 1988.

Radwanski, G. Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1987.

Ratsoy, E.W. Public Reactions to the Proposed Provincial Student Evaluation Policy. Edmonton: Alberta Education. 1983.

Rawers, L.J. Philomath's Comprehensive Program for Middle School Students. Eugene, OR.: Oregon School Study Council, University of Oregon. ERIC Document ED 244372, 1984.

Raymond, C.D. Career Education Infusion: A Review of Selected Curriculum Guides for the Middle School. Information Series, No. 211. Columbus, OH.: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education and National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University. ERIC Document ED 193531, 1980.

Resnick, D.P., and Resnick, L.B. Standards, Curriculum, and Performance: A Historical and Comparative Perspective. Educational Researcher 14 (4) (1985), pp. 5-20.

Reumen, D.A. Effects of Between-Classroom Ability Grouping in Mathematics at the Transition to Junior High School. American Educational Research Association Connecticut, U.S.A., 1989.

Reynolds, D., and Sullivan, M. The Comprehensive Experiment. London: Falmer Press, 1987.

Richards, N.J. The Relationship Between Background Factors and Parental Interest in and Expectation of Schooling and the Satisfaction and Confidence in Transition. Australia: Master of Education Thesis, School of Education, Monash University, 1980.

Rimmington, G.T. "Evaluation in History and the Social Sciences: The Longitudinal Aspect and Its Problems". History and Social Science Teacher 12 (1977), pp. 207-211.

Rist, R. "Language and literacy: programmes for linguistic minorities in five countries". Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development. The Educational of Minority Groups. Aldershot, England: Gower Publishing Co. Ltd., 1983.

Rosenholtz, S. Teachers' Workplace. New York: Longman, 1989.

Rossman, G.; Corbett, H.; and Firestone, W. Professional Cultures, Improvement Efforts and Effectiveness: Findings from a Study of Three High Schools. Philadelphia: Research for Better Schools, 1985.

Rowntree, D. "The Side Effects of Assessment". In Finch, A., and Scrimshaw, P. Standards, Schooling and Education. London: Hodder and Stoughton, 1980.

Rudduck, J. Innovation, Involvement and Understanding. Milton Keynes: Open University Press, in press.

Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ousten, J.; and Smith, A. Fifteen Thousand Hours. London: Open Books, 1979.

Ryan, D.W. The Education of Adolescents in Remote Areas of Ontario. Toronto: Ontario Ministry of Education, Ontario Government Publications Services, 1976.

Saha-Lawrence, J. "School Attainment and Occupational Plan". Australian Journal of Education 26 (3) (1982), pp. 245-65.

Sandeep, P., and Pushpa, M. "Deprivation and Cognitive Development in Children". Child Psychiatry Quarterly 14 (2) (1981), pp. 47-54. Hyderabad, India: Osmania University.

San Diego City Schools. Proposal on Master Plan for Basic Education. San Diego, CA.: San Diego City Schools. ERIC Document ED 247348, 1983.

Sarason, I.G. "Understanding and Modifying Test Anxiety". In Anderson, E. and Helming, J. (eds). On Educational Testing. San Francisco: Josey-Bass, 1983, pp. 133-149.

Sarason, S. The Culture of the Schools and the Problem of Change. Boston: Allyn and Bacon, 1971.

Satterly, D. Assessment in Schools. Oxford: Blackwell, 1981.

Scarth, J. "Teaching to the Exam? -- The Case of the School Council History Project". In Horton, T. (ed.). GCSE: Examining the New System. London: Harper and Row, 1987.

Scherer, R.T., and Clary, J.R. Middle School Curriculum Guide. Raleigh, N.C.: Center for Occupational Education. North Carolina State University. ERIC Document ED 076754, 1973.

Schnelker, D., et al. Transitional Schools: Report of Evaluation. Des Moines, IA.: Des Moines Public Schools, Department of Evaluation, Research, and Testing. ERIC Document ED 280857, 1986.

Scottish Council for Research in Education (SCRE). Pupils in Profile. Edinburgh: Hodder and Stoughton, 1977.

Scriven, M. "How to Anchor Standards". Journal of Educational Measurement 15 (1978), pp. 273-275.

Seltzer, V. Adolescent Social Development: Dynamic Functional Interaction. Lexington, MA.: Lexington Books., 1982

Shaw, S.M. "Teachers in Transition: The Need for Freedom Within". Education 95 (2) (1974), pp. 140-144.

Shipman, M. Assessment in Primary and Middle Schools. London: Croom Helm, 1983.

Shultz, H. "The Middle Years Study -- Future of Division Three". Saskatchewan Educational Administrator 13 (4) (1981), pp. 32-50.

Sigal, J.; Braverman, S.; Pilon, R.; and Baker, P. "Effects of Teacher-Led, Curriculum-Integrated Sensitivity Training in a Large School". Journal of Educational Research 70 (1) (1976), pp. 3-9.

Siguan, M. "Education and Bilingualism in Catalonia". Journal of Multilingual and Multicultural Development 1 (3) (1980), pp. 231-242.

Sigurdson, Sol E. Two Years on the Block Plan. Meeting the Needs of Junior High School Students. Final Report 1982. Edmonton: Alberta Department of Education, Planning and Research Branch, 1982.

Sikes, P.; Measor, L.; and Woods, P. Teacher Careers: Crises and Continuities. Lewes: Falmer Press, 1985.

Silberman, C.E. Crisis in the Classroom: the Revaluing of American Education. New York: Random House, 1973.

Silberman, C.E. (ed.). The Open Classroom Reader. New York: Vintage Books, 1970.

Simmons, R.G., and Blyth, D.A. Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context. New York: Aldine de Gruyter, 1987.

Simon, B. "The Primary School Revolution: Myth or Reality?" In Simon, B., and Willcocks, J. Research and Practice in the Primary Classroom. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

Simon, S.B. "Grades Must Go". Pennsylvania Education 3 (5) (1972), pp. 19-21.

Simons, M., and Erling, S. Writing Folders. Toronto: North York Board of Education, 1986.

Skilbeck, M. "Revitalizing the Core Curriculum". Journal of Curriculum and Supervision 4 (3) (1989), pp. 197-210.

_____. School-Based Curriculum Development. London: Harper and Row, 1984.

Slavin, R.E. "Cooperative Learning and Student Achievement". Educational Leadership 46 (2) (1988), pp. 31-33.

_____. "Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation". Child Development 58 (5) (1987a), pp. 1161-1167.

_____. Student Teams: What Research Says to the Teacher. (2nd ed.) Washington, D.C.: National Education Association, 1987b.

_____. "Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis". Review of Educational Research, 57, (1987c).

_____. "Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools". Journal of Social Issues 41 (3) (1985), pp. 43-62.

_____. Cooperative Learning. Research in Teaching Monograph Series. New York: Longman Inc., 1983a.

_____. Team-Assisted Individualization: A Cooperative Learning Solution for Adaptive Instruction in Mathematics. Baltimore: John Hopkins University. Center for Social Organization of Schools. ERIC Document ED 232852, 1983b.

_____. Student Team Learning. Baltimore: John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, 1980.

Slavin, R.E., and Tanner, A.M. "Effects of Cooperative Reward Structures and Individual Accountability on Productivity and Learning". Journal of Educational Research 72 (5) (1979), pp. 294-298.

Smedley, S.R., and Willower, D.J. "Principal's Pupil Control Behavior and School Robustness". Educational Administration Quarterly 17 (1981), pp. 40-56.

Snow, W.H.; Gilchrist, L.D.; Schilling, R.F.; Schinke, S.P.; et al. Journal of Early Adolescence 6 (2) (1986).

Sparrow, A. "Some Practical Ideas for Meeting the Needs of the Gifted Child in the Classroom". Gifted Education International 3 (1) (1985), pp. 65-67.

Spelman, B.J. Pupil Adaptation to Secondary School. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research, 1979.

Spencer, C., and Allen, M.G. Grouping Students by Ability: A Review of the Literature. ERIC Document ED 302326, 1988.

Stansbury, D. "The Record of Personal Experience". In Burgess, T., and Adams, E. Outcomes of Education. London: MacMillan, 1980.

Statistics Canada. Education in Canada: A Statistical Review for 1985-6. Ottawa: Statistics Canada, 1983.

Steed, D. "Tired of School: Danish Disruptive Pupils and Ours". Cambridge Journal of Education 13 (1) (1983), pp. 20-25.

Steele, C.A. "The Truths of Transescence". Principal 65 (2) (1985), pp. 50-52.

Steer, D.R. (ed.). The Emerging Adolescent: Characteristics and Educational Implications. Fairborn, OH.: National Middle School Association. ERIC Document ED 198626, 1980.

Stelle, A., and Wallace, H. "Meeting Learning Needs of the Young Adolescent". Thrust for Educational Leadership 8 (3) (1979), pp. 25-27.

Stenhouse, L. Curriculum Research and Development in Action. London: Heinemann, 1980.

Stennett, R.G. Student Evaluation Policy and Philosophy: A Survey of Principals. London, Ont.: The Board of Education for the City of London, 1987.

Stennett, R.G., and Isaacs, L. The Elementary to Secondary Transition: A Follow-up of "High Risk" Students. London, Ont.: London Board of Education, 1979.

Stiggins, R. "Revitalizing Classroom Assessment: The Highest Instructional Priority". Phi Delta Kappan (1988), pp. 363-368.

Stiggins, R., and Bridgeford, N. "The Ecology of Classroom Assessment". Journal of Educational Measurement 22 (1985).

Stiggins, R.J.; Grisword, P.; and Frisbie, D. Inside High School Grading Practices. Portland, OR.: Northwest Regional Educational Lab. ERIC Document ED 279713, 1986.

Stillman, A., and Maychell, K. School to School. New Jersey: NFER-Nelson, 1984.

Strodl, P. "Ethnic Differences in Dealing with Experiences in Multiethnic Middle Schools". Paper presented at the Urban Educational Research Conference, Brooklyn, N.Y. ERIC Document ED 297044, 1988.

Sullivan, B.M. A Legacy for Learners: The Report of the Royal Commission on Education. Victoria, British Columbia, 1988.

Swales, T. Records of Personal Achievement: An Independent Evaluation of the Swinden RPA Scheme. London: School Council, 1980.

Task Force on Education of Young Adolescents (TFEYA). Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century. New York: Carnegie Council on Adolescent Development, 1989.

Task Group on Assessment and Testing. Department of Education and Science and the Welsh Office. London: HMSO, 1987.

Taylor, D.H., and Rickel, A.U. "An Analysis of Factors Affecting School Social Integration". Journal of Negro Education 50 (2) (1981), pp. 122-133.

Taylor, M., and Garson, Y. Schooling in the Middle Years. Trentham: Trentham Books, 1982.

Thomas, A., and Diamond, N. Changes in Secondary Education and Their Implications for Continuing Education in Canada. Paris: UNESCO, 1973.

Thomas, C. An Ethnographic Study of Sixth Form Life. M. Phil. Thesis. Department of Educational Studies, University of Oxford, England, 1984.

Thomas, N. Improving Primary School. London: ILEA, 1984.

Thornburg, H.D. "Developmental Characteristics of Middle Schoolers and Middle School Organization". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA.: ERIC Document ED 192443, 1980.

_____. "The Total Early Adolescent in Contemporary Society". High School Journal 65 (8) (1982), pp. 272-278.

Tizard, B. "Problematic Aspects of Nuclear Education". In Bishop of Salisbury White, P.; Andrews, R.; Jacobsen, B.; and Tizard, B. Lessons before Midnight: Educating for Reason in Nuclear Matters. Bedford Way, Paper No. 19. Institute of Education: University of London, 1985.

Toepfer, C.F. "Curriculum Issues for Middle-Level Schools". National Forum 67 (3) (1987), pp. 17-18.

_____. "A Realistic Expectation for Cognitive Growth During Transescence". Paper presented at the Annual Meeting, Association for Supervision and Curriculum Development, Houston, TX. ERIC Document ED 141316, 1977.

_____ "Curriculum Design and Neuropsychological Development". Journal of Research and Development in Education 15 (3) (1982), pp. 1-11.

Tomkins, G.S. A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall, 1986.

Torrance, H. "What Can Examinations Contribute to School Evaluation?" Educational Review 38 (1) (1986).

Toyama, H. "The Process of the Establishment of Education Rooted To Community". Bulletin of the Faculty of Education 21 (13) (1975), pp. 3-143.

Traub, R., and Nagy, P. Teacher Assessment Practices in a Senior High School Mathematics Course. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1988.

Traub, R.E.; Wolfe, R.; Wolfe, C.; Evans, P.; and Russell, H.H. Secondary-Postsecondary Interface Project II: Nature of Students. Volumes I and II. Toronto: Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities, 1977.

Trebilco, G.R.; Atkinson, E.P.; and Atkinson, J.M. "The Transition of Students from Primary to Secondary School". Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Canberra, November 1977.

Trimble, K., and Sinclair, R. "On the Wrong Track: Ability Grouping and the Threat to Equity". Equity and Excellence 23 (1987).

Troman, G. "Testing Tensions: The Politics of Educational Assessment". British Educational Research Journal 15 (3) (1989), pp. 279-295.

Turgeon, P.P. "Some Vocational Counselling Construct Underpinnings within the CHOICES System". Canadian Counsellor 13 (3) (1979).

Turner, G. The Social World of the Comprehensive School. London: Croom Helm, 1983.

Tye, B. "The Deep Structure of Schooling". Phi Delta Kappan December (1987), pp. 281-284.

_____. Multiple Realities: a Study of 13 American High Schools. Lanham: University Press of America, 1985.

Tye, K. The Junior High: Schools in Search of a Mission. Lanham: University Press of America, 1985.

United States National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington, D.C.: United States Department of Education, 1983.

Utah State Office Of Education. Elementary and Secondary Core Curriculum. Field Trial Document, 1984-85. Salt Lake City, UT.: Utah State Office of Education. ERIC Document ED 258944, 1985.

Vars, G.F. "These Are the Times That Try Men's Souls: Some Thoughts on the Core Curriculum Movement". Paper presented at The Annual Meeting of the National Association for Core Curriculum, Pikesville, MD.: ERIC Document ED 217540, 1981.

_____. New Knowledge of the Learner and His Cultural Milieu, Implications for Schooling in the Middle Years. Toledo, Ohio: University of Toledo. ERIC Document ED 016267, 1967.

Wagner, H. "Discipline in Schools is Inseparable from Teaching". Education 103 (4) (1983), pp. 390-394.

Wahlstrom, M., et al. Assessment of Student Achievement: Evaluation of Student Achievement at the Intermediate Level. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1977.

Wahlstrom, M., and Darley, R. Assessment of Student Achievement. Ontario Ministry of Education, Toronto, 1976.

Wake, R.; Marbeau, V.; and Peterson, A. Innovation in Secondary Education in Europe. Council for Cultural Cooperation, 1979.

Ward, B.A., et al. The Years Between Elementary School and High School: What Schooling Experiences do Students Have? Washington, D.C.: National Commission on Excellence in Education. ERIC Document ED 228239, 1982.

Ward, F., and Cooper, D. Basic English: Handbook. The Ontario Assessment Instrument Pool. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1989.

Watson, K. "Curriculum Continuity: Lessons to Be Learnt from Other Societies". Westminister Studies in Education 11 (1988), pp. 81-98.

Wayne Township Schools. Introduction to Vocations: High Tech Focus. Final Report 1984-85. N.J.: Wayne Township Schools, 1985.

Weatherford, M.S. "The Politics of School Busing: Contextual Effects and Community Polarization". Journal of Politics 42 (2) (1980), pp. 747-767.

Webber, C.F. School Board Member Perceptions of the Utility and Importance of Student Evaluation Information in Alberta, 1984.

Wedell, K. "The New Act: A Special Need for Vigilance". British Journal of Special Education 15 (3) (1988), pp. 98-101.

Wehlage, G., and Rutter, R. "Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?" Teachers College Record 87 (3) (1986).

Westbury, I. "Conventional Classrooms, Open Classrooms, and the Technology of Teaching". Journal of Curriculum Studies 5 (1973), p. 2.

Weston, P. Negotiating the Curriculum. Windsor: NFER-Nelson, 1979.

Wheelock, A. The Way Out: Student Exclusion Practices in Boston Middle Schools. Boston: Massachusetts Advocacy Center. ERIC Document ED 303529, 1986.

White, P. "Facing the Nuclear Issues: A Task for Political Education in Bishops of Salisbury". In Andrews, R.; Jacobson, B.; and Tizard, B. Lessons Before Midnight; Educating for Reason in Nuclear Matters. Bedford Way Paper No. 19. London: Institute of Education, University of London, 1984.

Whitty, G. Sociology and School Knowledge. London: Methuen Books, 1985.

Wideen, M., and Pye, I. The Struggle for Change in a Complex Setting: A Literature Review of the High School. Research study of high schools for School District No. 36. Surrey, B.C.: Simon Fraser University, 1989.

Wiles, J., et al. "Miracle on Main Street: The St. Louis Story". Educational Leadership 40 (2) (1982), pp. 52-53.

Wiles, J.W., and Bondi, J.W. Making Middle Schools Work. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development. ERIC Document ED 277147, 1986.

Williams, Colin H. "Wisdom, Survival and the Turning of the Screw: Welsh Culture in the Eighties". Journal of General Education 34 (4) (1983), pp. 319-329.

Williams, R. The Long Revolution. London: Chatto and Windus, 1961.

Willis, P. Learning to Labour. London: Saxon House, 1977.

Wilson, E. Sociology: Rules, Roles, and Relationships. Homewoood, Il.: Dorsey Press, 1971.

Wilson, J., and Taylor, B.L. "The Effects of MACOS on Intermediate-Grade Children's Attitudes". Education 98 (3) (1978), pp. 359-364.

Wilson, R. "Evaluating Student Achievement in an Ontario High School". The Alberta Journal of Educational Research XXXV (1989).

Wilson, R.; Rees, R.; and Connock, M. "Classroom Practices in Evaluation: A Progress Report from the Ecology of Evaluation Project". Research Forum 4 (1989), School District #36, Surrey, British Columbia.

Wood, K. "Fostering Cooperative Learning in Middle and Secondary Level Classrooms". Journal of Reading 31 (1) (1987), pp. 10-19.

Wood, R., and Power, C. "Have National Assessments Made Us Wiser about Standards?" Comparative Education 20 (1984), pp. 307-321.

Woods, P. The Divided School. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

Young, M.F.D. (ed.). Knowledge and Control, London: Collier-MacMillan, 1971.

Youngman, M.B., and Lunzer, E.A. Adjustment to Secondary Schooling. Nottingham: Nottinghamshire County Council and Nottingham University School of Education, 1977.

Zaragoza, F., and Huber, R. "Customized Training with CBOs". Vocational Education Journal 62 (3) (1987), pp. 32-34.